



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**COMPENDIO DE ARTÍCULOS
TESIS DOCTORAL**

**ESCRIBIR EXPLICACIONES Y ARGUMENTACIONES EN LA ESCUELA:
calidad de la escritura y lenguaje académico (habilidades y recursos) en estudiantes
chilenos de 8° básico**

Tesista: Javiera Figueroa Miralles

Directora de tesis:
Alejandra Meneses Arévalo

Comisión evaluadora:
Soledad Concha Bañados
Susana Mendive Criado
Paola Uccelli Labarthe

Marzo 2018

Tabla de contenidos

1. Resumen	5
2. Planteamiento del problema	7
Antecedentes.....	7
Calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones.....	9
Lenguaje académico	10
Habilidades Clave de Lenguaje Académico.....	11
y su relación con la lectura y la escritura.....	11
Perspectiva teórica.....	15
Propuesta de investigación	17
Propuesta metodológica.....	19
Organización del compendio	21
3. Publicaciones:.....	22
Artículo 1	22
Artículo 2	45
Artículo 3	67
Artículo 4.....	89
4. Discusión y Conclusiones	109
Síntesis de resultados.....	109
Discusión.....	110
Limitaciones	114
Recomendaciones y proyecciones.....	115
Conclusiones.....	117
5. Referencias	118
6. Anexos.....	127

*A mis hijas, Violeta y Amparo,
para que conquisten el lenguaje,
se maravillen y aprendran sobre el mundo.*

A Juan, por las palabras y el silencio

Agradecimientos

En este momento quiero agradecer a todos quienes me ayudaron en este largo camino recorrido. Dado que hoy es el día en que se celebra a las mujeres, quiero darle las gracias a todas las mujeres que me guiaron, me formaron y me hicieron crecer.

En primer lugar, agradecer al Programa de Doctorado en Educación por confiar en mis capacidades y darme múltiples oportunidades de aprendizaje y a Conicyt, por otorgarme la beca, ya que sin ella todo esto no habría sido posible. A los establecimientos educacionales que me abrieron sus puertas y a los estudiantes que quisieron participar de este proyecto.

Agradecer a todas las integrantes de la comisión, a Sol, Paola y Susana, que me ayudaron a profundizar y a reflexionar sobre estos resultados y a proyectarlos en el tiempo. A Emily Phillips-Galloway y a Paola por ayudarme a crear y gestar estas tareas. Por sobre todo, quiero dar las gracias infinitas a mi guía, mi maestra, Alejandra. Me formé, sin duda, con la mejor investigadora, quien ha dedicado su energía y vida a pensar, investigar, enseñar e innovar sobre el aprendizaje y el lenguaje. Quiero agradecer su profunda entrega, rigurosidad y generosidad infinita. Por sobre todo, puedo decir que me formó como investigadora y en este proceso recibí una constante retroalimentación, mil lecturas y comentarios que me hacían avanzar y encontrar más hallazgos. Mediante esta nueva modalidad -dada por la construcción de este compendio-, logré trabajar en equipo, y así aprender de todos aquellos que contribuyeron en este trabajo. Por ello, agradezco a Eugenio y a Evelyn. Desde sus disciplinas, ambos me entregaron valiosos momentos de reflexión, y sin ellos estos artículos no se habrían gestado.

Quiero agradecer a mis incondicionales amigas, quienes me han dado soporte y ayuda emocional todos estos años: a la Maca, por compartir y apoyarnos en el difícil rol de madres que estudian, trabajan e investigan. A la Conti, por su incondicional compañía. A mis queridas amigas del doctorado, con quienes hemos compartido intensos momentos, por sobre todo a mi querida Blanca y Andrea. A Paulina, por su tremanda motivación y afición para que organicemos seminarios. A Myriam, por su constante ayuda logística. A Sole Aravena por invitarme e incitarme a embarcarme en este mundo académico. A Natalia Ávila por los trabajos que vendrán.

Por último, agradecer el infinito apoyo de mi familia: a mi mamá por su incondicional apoyo de madre y abuela, a mi papá por invitarme desde muy pequeña al mundo de las letras, a mis abuelas, Margarita y Mabelle por sus cuidados infinitos, a mi abuelo Esteban por su eterna compañía, a Isidora por su entrega de cariño eterno, a mi hermano Aníbal, por su sabiduría y sencillez, y en especial a mis hijas. A Violeta, por ser mi compañera de ruta, hemos crecido juntas y me ha acompañado en cada una de mis aventuras académicas. Creo que ya te forjé el gusto por el aprendizaje y espero lo sigas cada día conquistando. A mi pequeña Amparo, que desde siempre ha tenido que compartirme con este proyecto.... Ahora ya gozo de su ingenio y su afición por la lectura. Y, finalmente, quiero agradecer el apoyo constante de Juan, los dos sabemos los difíciles e intensos momentos por los que hemos pasado... han sido 5 años en que nos hemos aferrado y, sin duda, hemos crecido. Ahora no solo compartimos el amor por el lenguaje y la educación, sino también el amor por nuestras hijas y nuestra familia.

1. Resumen

Esta tesis doctoral tiene por objetivo general determinar si el lenguaje académico –medido en término de habilidades receptivas y recursos productivos– predice la calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de octavo básico de tres grupos socioeconómicos. Este estudio aborda el lenguaje académico y la escritura desde diversas perspectivas: a) desde el *desarrollo del lenguaje*, se lo concibe como una habilidad que se desarrolla durante toda la escolaridad (Berman, 2004; Berman & Ravid, 2009); b) desde el *enfoque sociocultural*, se comprende la escritura como una actividad interactiva, social y situada (Bazerman, 2004); y c) desde la noción de *género discursivo*, se comprende al género como un conocimiento que atraviesa todos los dominios lingüísticos y discursivos (Snow & Uccelli, 2009). El lenguaje académico es definido como un conjunto de recursos lingüísticos y discursivos usados para el aprendizaje y que se diferencia del lenguaje coloquial (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway, et al., 2015). Para cumplir con este propósito, en este compendio se presentan cuatro artículos. En el primero, se operacionalizó la calidad de la escritura, para lo cual se validó estructuralmente un instrumento. En el segundo, se determinaron las diferencias significativas en los desempeños de la calidad de la escritura según tarea, grupo socioeconómico (GSE) y sexo de los estudiantes. En el tercer artículo, se determinó la contribución de las Habilidades Claves de Lenguaje Académico (CALSA, por sus siglas en inglés) y vocabulario académico en la calidad de explicaciones y argumentaciones. Por último, se analizó la contribución de los recursos de lenguaje académico productivo en la calidad de explicaciones y argumentaciones. Por tanto, esta investigación contribuye a entender qué habilidades de lenguaje son relevantes fomentar en los contextos de aprendizaje para aumentar el desarrollo de las habilidades de escritura.

Palabras clave: *Calidad de la escritura, lenguaje académico, explicaciones, argumentaciones*

Abstract

The purpose of this doctoral thesis is determine if the academic language - measured in term of receptive skills and productive resources- predicts the quality of the writing of explanations and arguments produced by 8th graders of three socioeconomic groups. Different frameworks are used to conceptualize academic language and writing quality: a) *Later-Language Development*, which conceives it as a skill that develops throughout school (Berman, 2004; Berman & Ravid, 2009); b) *Sociocultural Approach*, which includes writing as an interactive, social and situated activity (Bazerman, 2004); and c) the notion of *Discursive Gender*, provided that his knowledge crosses all linguistic and discursive domains (Snow & Uccelli, 2009). Likewise, there is fundamental the academic language defined as the prominent language of the learning, different from the colloquial language (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway, et al., 2015). To fulfill this purpose, four articles are presented in this compendium. In the first one, the writing quality was operationalized, for which the instrument was structurally validated. In the second one, significant differences were determined in the performance of the writing quality according to task, socioeconomic group (GSE) and sex of the students. In the third article, the contribution of the Core Academic Language Skills (CALs) and academic vocabulary in the quality of explanations and arguments was determined. Finally, the contribution of productive academic language resources in the quality of explanations and arguments was analyzed. Therefore, this research contributes to understand what language skills are relevant to promote in the learning contexts to increase the writing development skills.

Keywords: Writing quality, Academic language, explanations, arguments.

2. Planteamiento del problema

Antecedentes

La escritura es una herramienta esencial para la comunicación, el aprendizaje y el desarrollo personal (Álvarez, 2005). Los que escriben aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo; por lo tanto, es un medio para interpretar, construir y reconstruir el conocimiento, transformar a los sujetos y a las sociedades (Atorresi, 2010). De este modo, la escritura se constituye como un excelente medio para fomentar el pensamiento reflexivo y, a través de ella, se puede desarrollar la función epistémica, que va más allá de solo establecer la comunicación, pues cumple el propósito de construir el propio pensamiento (Emig, 1977; Miras, 2000). Sin embargo, aprender a escribir es una tarea extremadamente exigente (Graham, Gillespie & McKeown, 2013) y difícil de dominar porque diversas habilidades cognitivas y lingüísticas son utilizadas durante este proceso (Vanderberg & Swanson, 2007). Dicho desafío se ve incrementado al momento de escribir textos académicos.

En la investigación, la escritura como objeto de estudio se ha abordado desde distintas perspectivas dado que *el sujeto, el contexto* y *el texto* están implicados en la actividad escritural. Desde el punto de vista del *sujeto*, la escritura ha sido principalmente estudiada a partir de los procesos cognitivos y afectivos (Flower, 1979; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996; Scardamalia & Bereiter, 1992), la memoria de trabajo (McCutchen, 2000; 2006; Vanderberg & Swanson, 2007), la autorregulación (Graham & Harris, 1997; 2000; Schunk & Zimmerman, 2007; Zimmerman & Kitsantas, 2002), las creencias (White & Bruning, 2005) y los conocimientos metalingüísticos (Chen & Myhill, 2016; McCutchen, 1986; Myhill & Jones, 2015). En efecto, los resultados han determinado la importancia de las habilidades metacognitivas en los escritores avezados. Concha y Paratore (2011) señalan que los conocimientos explícitos de la lengua, es decir, los conocimientos metalingüísticos, inciden en la capacidad de los estudiantes para mantener la coherencia y cohesión de un texto, evidenciando que mientras más disponible se encuentren estos conocimientos, más estrategias de autorregulación utilizan en sus escritos. Ello concuerda con lo planteado por Poblete (2005) sobre los conocimientos metacognitivos, al señalar que los estudiantes competentes reflexionan acerca del proceso de escritura, principalmente, en relación a los subprocesos de revisión y monitoreo.

Desde la perspectiva del *contexto*, se han estudiado las consignas, el tipo de tarea y el feedback involucrados en la escritura (Calfée & Greitz, 2007). Desde la perspectiva del *texto*, se aborda la escritura como producto, es decir, el escrito que ha sido concebido por un sujeto, a partir de un género discursivo socialmente establecido (Bazerman, 2004; Donovan & Smolkin, 2006) en el que inciden los conocimientos respecto del tópico (Kellogg, 1987; McCutchen, 2000) y del género discursivo (Verhoeven & van Hell, 2008). Estas perspectivas *-sujeto, texto y contexto-* se vinculan a través de diversas propuestas didácticas (Camps, 2003; Didactex, 2003) en las que se desarrollan modelos para la enseñanza de la escritura en el aula.

Sin embargo, en el contexto escolar se le dedica escaso tiempo a la enseñanza de la escritura (Graham et al., 2013) y se da poco énfasis al desarrollo de esta como herramienta de apoyo para el aprendizaje (Mateos, Martín y Villalón, 2006). Por otro lado, las pocas mediciones que se han

realizado en el contexto nacional evidencian resultados deficientes (Atorresi, 2010; MINEDUC, 2009). De hecho, recién en el año 2013 se aplicó la primera evaluación de escritura a los estudiantes de 6° básico (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). En esta medición se evidenció que hay diferencias significativas respecto al género, con ventaja para las mujeres.

Por otro lado, los resultados antes mencionados permiten afirmar que hay un desarrollo más bajo en los géneros no narrativos, pues los porcentajes de logro son solo de un 38,5% cuando se les solicita informar y de un 35,8%, cuando se les pide opinar, en contraste con el 50,2% cuando se les solicita narrar (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). Estos resultados se han mantenido en las siguientes mediciones, pues se replican las brechas de género y los desempeños en las producciones no narrativas siguen siendo más bajas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). La investigación empírica nacional también ha evidenciado estas dificultades. En efecto, los desempeños en los textos informativos, explicativos o argumentativos son sistemáticamente más bajos cuando se comparan con la narración (Aravena, Figueroa, Quiroga y Hugo, 2016; Benítez y Sotelo, 2013; Sotomayor, Gómez, Jeldrez, Bedwell, Domínguez y Ávila, 2016; Sotomayor, Gómez, Jeldrez, Bedwell y Domínguez, 2014). A su vez, esto es corroborado por los estudios que han profundizado tanto en la exposición en estudiantes de 8° básico (Benítez, 2007) y de 5° básico, 1° y 4° medio (Concha, Aravena, Coloma y Romero, 2010), así como en la argumentación con estudiantes de 8° básico (Parodi, 2000), 2° medio (Poblete, 2005) y 4° medio (Concha & Paratore, 2011). Estos estudios se han encontrado con bajos desempeños, los que dan a entender una aproximación intuitiva de la escritura y una ausencia de conocimientos específicos respecto de la complejidad y las exigencias del lenguaje escrito (Concha et al., 2010, Crespo, 1998).

En esta investigación se decide trabajar con explicaciones y argumentaciones, puesto que son tareas que propician el desarrollo del razonamiento lógico, las cuales son frecuentes en el contexto escolar (Rose & Martin, 2012) y en la comunidad científica (Carlino, 2003). Asimismo, se decide trabajar con estudiantes de 8° básico porque este nivel de escolaridad representa el fin de un ciclo escolar, en el que se espera que los estudiantes ya dominen algunos rasgos propios de una escritura académica efectiva. En efecto, los estudiantes en este nivel deben enfrentarse con los propósitos de explicar y argumentar, pues se presentan como requisitos a nivel curricular (MINEDUC, 2015). Por otro lado, la investigación nacional ha prestado más atención a los niveles iniciales en la adquisición de la lectura y la escritura (Guardia, 2016; Strasser, Rolla & Romero-Contreras, 2016; Villalón, 2008) y recientemente el foco de atención se ha expandido hacia las dificultades de escritura académica de los universitarios (Concha, Miño, Andrade y Quiroga, 2014; Mendoza 2014). Para Christie (2012), la adolescencia media representa un grupo intermedio entre la alfabetización inicial y la secundaria, que muchas veces ha estado fuera del foco de atención, pese a que está demostrado que los estudiantes se enfrentan a tareas cada vez más demandantes a lo largo de su desarrollo y escolaridad (Berman, 2004; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Berman & Verhoeven, 2002).

Si bien se espera que la escuela ofrezca oportunidades de enseñanza explícita de las habilidades de lenguaje, existen brechas que demuestran que los estudiantes de grupos socioeconómicos (GSE) bajos tienen un desempeño más bajo en las tareas de escritura (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Por ende, también es de interés estudiar el GSE de los estudiantes como covariable para comprender cómo impacta en la escritura.

La relevancia de este estudio radica en que no solo se describe el desempeño escritural de los estudiantes chilenos de octavo básico sino que se operacionaliza la calidad de la escritura a través del dominio de distintas dimensiones para tareas específicas. Asimismo, se avanza a determinar la contribución de las habilidades receptivas y productivas de lenguaje académico y su efecto sobre la calidad de la escritura en las explicaciones y las argumentaciones que los estudiantes producen para este propósito.

Calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones

En el ámbito investigativo existe una discusión latente que tiene que ver con qué aspectos considerar para determinar la calidad de un texto. Frente a ello, han surgido diferentes maneras de evaluar y medir la calidad de un texto escrito, entendiendo la calidad a partir de distintos constructos teóricos (Graham & Sandmel, 2011). En este sentido, resulta relevante comprender desde qué constructos se ha medido la calidad de los textos y cómo estas diferencias en los modos de operacionalizar la calidad incide en los resultados de las investigaciones.

Las rúbricas son las herramientas más utilizadas para la evaluación y medición de la escritura, en las que se explicita una lista de criterios para una tarea determinada y una gradación de la calidad en cada uno de los criterios seleccionados. Existen dos tipos de rúbricas: las *analíticas* y las *holísticas*, las que tienen distintos énfasis de evaluación. Las analíticas se caracterizan por distinguir criterios o dimensiones específicas ante lo cual se detallan los niveles de desempeño posibles, por lo que entregan información específica. En contraposición, las rúbricas holísticas evalúan el texto en su conjunto sin juzgar por separado las partes que lo componen y permiten dar una apreciación global del texto como unidad (Flotts, 2012; O’neill, Moore & Huot, 2009). Esta distinción es útil para analizar cómo la investigación ha concebido la calidad de los textos escritos por estudiantes.

La evaluación de la calidad de la escritura también depende de cómo se definen los criterios seleccionados. Por ejemplo, Beers y Nagy (2009) consideran como criterio el enfoque del escritor, el desarrollo de las ideas, la utilización de lenguaje efectivo, la selección de palabras y el tono o la voz; mientras que Crosson, Matsumura, Correnti, y Arlotta-Guerrero (2012) consideran la claridad, coherencia, organización y desarrollo de las ideas. A pesar de que las investigaciones anteriores conceptualizan estos criterios, no los descomponen analíticamente. En efecto, evalúan desde una perspectiva holística, pues concluyen que los criterios globales tienen un fuerte correlato (y consistencia) con la evaluación más exhaustiva; por tanto, constituyen un buen modo de aproximarse a la calidad de un texto escrito.

Por su parte, la investigación nacional ha utilizado diversas dimensiones para evaluar la calidad. Por ejemplo, Sotomayor y colegas (2016) han utilizado como criterios la adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura y puntuación. Asimismo, Concha et al. (2010) utilizan dos rúbricas, una de coherencia local y otra de recursos de coherencia local, que abarca conectores, y mecanismos de referencialidad. Poblete (2005) ocupa una pauta que abarca los niveles superestructurales (mantención del tópico, formulación de tesis, argumentos y conclusión) y los niveles microestructurales (referencialidad y conectividad). Parodi (2000) también propone una pauta de evaluación en la que considera los niveles superestructurales,

microestructurales, y agrega lo macroestructural, en relación con el desarrollo de los argumentos de un texto argumentativo. Por tanto, estos resultados han mostrado analíticamente distintas dimensiones de la escritura que abordan aspectos pragmáticos, discursivos y textuales principalmente.

Esta investigación distingue distintas dimensiones para describir y comparar los desempeños de los estudiantes en escritura. Además, avanza en determinar la calidad diferenciando por tarea de escritura y otorga, a partir de la asignación de un puntaje por dimensión, un puntaje global. Mediante este puntaje se analizan las variables de lenguaje de los estudiantes que predicen la calidad de la escritura en cada una de las tareas, cuestión mínimamente explorada en español. De este modo, se podrá avanzar no solo en conocer los aspectos más o menos logrados por los estudiantes (resultados que ya reporta el SIMCE en otro nivel escolar), sino que va a contribuir a entender qué habilidades de lenguaje es relevante desarrollar en los contextos de aprendizaje para aumentar el desarrollo de las habilidades de escritura.

Lenguaje académico

Niños y adolescentes que se insertan en el mundo de la escuela acostumbran a usar un lenguaje cotidiano que no es el indicado para tener éxito en las tareas de lectura y escritura. De este modo, la evolución en el desarrollo de la escritura cambia según cómo hayan sido las trayectorias en la participación de los niños en actividades de comunicación escrita dentro y fuera de la escuela, es decir, el grado y la calidad de su *literacidad o alfabetización lingüística* (Ravid & Tolchinsky, 2002). En este sentido, la escuela ofrece a los niños y jóvenes un nuevo contexto comunicativo, que posee mayores demandas lingüísticas y discursivas. En la actualidad, frente a este tipo de contextos, se ha denominado como *lenguaje académico* al lenguaje propio de la escuela (Schleppegrell, 2001, 2004; Snow & Uccelli, 2009; Uccelli, Barr, Dobbs, Galloway, Meneses, & Sánchez, 2015; Uccelli, Phillips Galloway, Barr, Meneses, & Dobbs, 2015).

Para Snow y Uccelli (2009), el dominio de la escritura académica se define como el uso flexible de un repertorio de formas léxico-gramaticales y discursivas para organizar ideas y expresar una postura en una variedad de textos producidos en contextos escolares. Por consiguiente, el lenguaje académico que demanda distintas habilidades cognitivas, comunicativas y lingüísticas respecto al lenguaje cotidiano (Meneses y Ow, 2012; Uccelli y Meneses, 2015) debe estar disponible en términos de conocimiento para luego ser efectivamente desplegado como recurso en las producciones escritas.

Si bien varios estudios se han enfocado en describir y comparar los desempeños de los escritores a través de la escolaridad (Aravena et al., 2016; Aravena y Hugo, 2016; Aravena y Quiroga, 2018; Benítez, 2007; Sotomayor, et al., 2016), otras investigaciones se han concentrado en identificar qué recursos léxicos-gramaticales predicen el desempeño de estudiantes en distintas tareas de escritura (Beers & Nagy, 2009; Crossley, Weston, Sullivan & McNamara, 2011; Crosson, et al., 2012; Crossley, Muldner & McNamara, 2016; Gómez, Sotomayor, Bedwell, Dominguez & Jeldrez, 2016; McNamara, Crossley & McCarthy, 2010; Olinghouse & Wilson, 2013; Uccelli, Dobbs & Scott, 2013). Estas investigaciones han contribuido a comprender qué aspectos específicos requieren los textos para garantizar su calidad y, de este modo, los resultados constituyen insumos indispensables para focalizar la enseñanza de la escritura en diversos contextos educativos.

Por ejemplo, Uccelli, et al. (2013) mostraron cómo los marcadores epistémicos inciden en la calidad de los ensayos en estudiantes de último año de secundaria. Beers y Nagy (2009) observaron la complejidad sintáctica en la escritura de estudiantes de 7° y 8° grado y sus resultados evidencian que este indicador está relacionado con la calidad de los textos, pero además esta relación depende del género discursivo y de la medida específica de complejidad sintáctica que esté siendo utilizada. Desde una perspectiva similar, Olinghouse y Wilson (2013) compararon narraciones, argumentaciones y exposiciones en estudiantes de 5° grado, y concluyeron que el léxico efectivamente es un predictor de la calidad, pero este es diferente según las características de cada tarea. Los mismos resultados son encontrados por Gómez et al. (2016) con estudiantes de 4° grado en el contexto chileno.

Todas las investigaciones anteriores se han enfocado en identificar y comprender la contribución de recursos léxico-gramaticales y discursivos específicos de lenguaje académico en las producciones mismas de los estudiantes; sin embargo, no se ha explorado aún cómo determinar el dominio de este lenguaje académico en los estudiantes de manera aislada para comprender la contribución de este en la calidad de la escritura y la relación entre este dominio de lenguaje académico y el uso de los recursos en las producciones de los estudiantes.

Habilidades Clave de Lenguaje Académico y su relación con la lectura y la escritura

El interés por el lenguaje académico utilizado en la escuela surge hace bastante tiempo atrás (Halliday & Martin, 1993; Schleppegrell, 2001, 2004; Snow & Uccelli, 2009); sin embargo, en los últimos años se han realizado estudios empíricos que permiten determinar el desempeño de los estudiantes en este lenguaje específico de la escuela, dado que es el lenguaje propio del aprendizaje, de los textos escolares y de las evaluaciones (Uccelli, Barr, et al., 2015; Uccelli y Meneses, 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015;) y de ahí su interés como foco de estudio. De este modo, se ha definido y operacionalizado este constructo a partir de investigación proveniente del análisis del discurso, de la etnografía comunicativa y de los estudios sobre desarrollo del lenguaje como una constelación de recursos léxicos, gramaticales y discursivos frecuentes en el lenguaje de la escuela, pero infrecuentes en el lenguaje coloquial.

En primer lugar, se han determinado las habilidades de lenguaje académico en inglés y se ha denominado el constructo como Core Academic Language Skills (CALs) (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli y Meneses, 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015), el cual se ha medido a través de un instrumento llamado CALs Instrument en inglés (CALs-I) y Evaluación de Lenguaje Académico en español (ELA). Los resultados de estas investigaciones desarrolladas con estudiantes norteamericanos de 4° a 8° grado indican que CALs capta variabilidad de desempeños y predice significativamente la comprensión de lectura (Phillips Galloway, 2016; Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli y Meneses, 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015). Este instrumento fue adaptado y validado al español (Meneses, Uccelli, Santelices, Ruiz, Acevedo & Figueroa, 2017). El constructo ha mantenido el mismo nombre del inglés incorporando en el nombre la distinción de lengua (Spanish Core Academic Language Skills S-CALs), cuya traducción al español es Habilidades Clave de Lenguaje Académico (HCLA).

Cabe destacar que el constructo de CALS se ha operacionalizado para las habilidades de lenguaje académico transversales sin incluir el lenguaje académico disciplinar, es decir, el lenguaje de las matemáticas, de la historia o de la ciencia. Ocho son las habilidades que se evalúan receptivamente en este instrumento a través de tareas específicas en español.

1. *Empaquetar y desempaquetar nominalizaciones*: es la capacidad para comprender la transformación gramatical de un verbo o un adjetivo a un sustantivo (*inferir* → *inferencia*, *refutar* → *refutación*). Este recurso es característico del registro académico y tiene una aparición alta en textos escolares de las áreas disciplinares (Chamorro, Barletta y Mizuno, 2013; Moss, Barletta, Chamorro y Mizuno, 2013).
2. *Organizar oraciones compactas y complejas*: es la capacidad para comprender oraciones con grupos nominales extensos o bien oraciones complejas conformadas por cláusulas subordinadas (*la formación de rocas es un proceso lento*), las que son frecuentes en contextos académicos (Battaner, Atienza, López-Ferrero y Pujol, 2009; Venegas, 2010).
3. *Conectar ideas lógicamente*: es la capacidad para comprender las marcas explícitas de cohesión que presentan los textos y que hacen explícita la relación entre las ideas (*asimismo, en primer lugar*) (Álvarez, 2001; Calsamiglia y Tusón, 2002).
4. *Seguir las anáforas conceptuales*: es la capacidad para resolver una mantención de un referente que alude a un proceso o encapsula un concepto y así construir el sentido de un texto (*El agua es un compuesto químico de gran importancia para la vida. Esta sustancia permite que sucedan los procesos biológicos vitales*) (Sánchez & García, 2009).
5. *Interpretar puntos de vistas*: es la capacidad para comprender las marcas epistémicas de certeza o duda (*ciertamente, probablemente*) que son comunes en contextos académicos (De Saeger, 2007; López Ferrero, 2001).
6. *Comprender términos metalingüísticos*: es la capacidad para comprender los términos metalingüísticos y que refieren a procesos de pensamiento o procesos discursivos propios de los contextos académicos (*citar, argumentar*) (Myhill & Jones, 2015).
7. *Organizar textos argumentativos*: es la capacidad para ordenar la estructura de textos argumentativos propios de los contextos académico (García, Bustos, & Sánchez, 2015) y que supone una estructura menos frecuente para los estudiantes que la narración (Berman & Nir-Sagiv, 2007).
8. *Identificar un registro académico*: es la capacidad para distinguir entre el lenguaje informal propio de las interacciones y el lenguaje formal propio de los contextos académicos (Phillips Galloway, Stude, & Uccelli, 2015). Se solicita a los estudiantes optar entre tres definiciones y seleccionar aquella que presenta un registro académico.

Los resultados de desempeño en S-CALS en español muestran variabilidad tanto al interior de un curso como entre cursos entre 4º y 8º básico y se determina también su fuerte impacto sobre la comprensión lectora de textos expositivos en español (Meneses, et al., 2017).

Las tareas antes descritas son similares en inglés y español excepto la de sintaxis que incorpora contenidos propios de textos escolares y solicita a los estudiantes organizar la oración mientras que en inglés los estudiantes identifican entre un conjunto de estímulos visuales aquel que corresponde a partir de oraciones de distinta complejidad que son leídas en voz alta. Además, en español con el fin de captar mayor variabilidad se incorpora la tarea de componer y no solo de descomponer nominalizaciones. Otra diferencia relevante respecto al inglés es que en el estudio de validación del instrumento S-CALS-I se tradujo una prueba que mide conocimiento sobre vocabulario académico transdisciplinar adaptado de Hwang, Lawrence, Mo y Snow (2015). Si bien en inglés existen numerosos estudios que exploran el rol del vocabulario académico como predictor de la comprensión lectora (Lesaux, Kieffer, Kelley & Harris, 2014; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2010) y, por lo tanto, a través de CALS se buscaba poder mostrar el poder de explicación de otros predictores que operan a nivel morfológico, sintáctico y discursivos propios del contexto académico, en español la investigación sobre la contribución del vocabulario académico es inexistente. Por lo tanto, además de S-CALS se evaluó el vocabulario académico de los estudiantes. Al determinar la dimensionalidad del constructo, se explora no solo el constructo S-CALS con las 8 tareas originales sino también se incorpora el conocimiento del vocabulario como una novena tarea y se obtiene que tanto el modelo unidimensional CALS como el jerárquico que incorpora vocabulario (Spanish Core Academic Language and Vocabulary Skills (S-CALVS) tienen un buen índice de ajuste.

En síntesis, estas habilidades clave de lenguaje académico predicen la comprensión de lectura tanto en inglés (Uccelli, Barr et al., 2015; Meneses y Uccelli, 2015; Uccelli, Galloway et al., 2015) como en español (Meneses et al., 2017). Los resultados de esta investigación (Meneses et al., 2017) muestran que en la medida que los estudiantes conocen receptivamente este conjunto de habilidades, mejoran su comprensión lectora. Sin embargo, aún no se ha explorado su contribución en la calidad de la escritura, por lo que esta investigación contribuye a comprender la relación entre lenguaje académico y la calidad de las producciones escritas extendiendo así la investigación sobre S-CALS.

Ahora bien, esta investigación además de investigar sobre las implicancias de las habilidades clave de lenguaje académico y vocabulario académico sobre la calidad, también se hace cargo de las habilidades productivas de lenguaje académico, es decir, contribuye a comprender qué recursos de lenguaje académico (RLA) predicen la calidad en las explicaciones y argumentaciones producidas por los estudiantes de 8° básico. En consecuencia, esta investigación aporta en la indagación y relación entre las habilidades receptoras y los recursos productivos de lenguaje académico requeridos para construir textos de calidad.

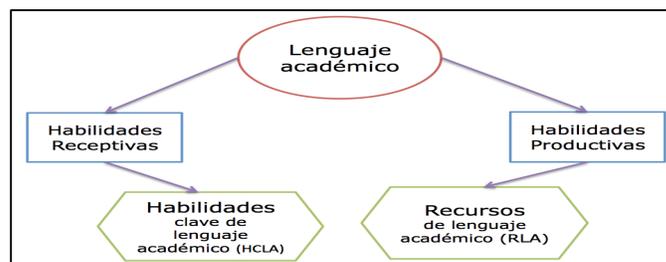


Figura 1. Descripción del lenguaje académico

Seguendo la propuesta de Meneses, Hugo, Montenegro, Ruiz y Valenzuela (2017), se seleccionaron recursos de lenguaje académico que estuvieran relacionadas con las habilidades receptoras del constructo CALS. Los recursos escogidos para este análisis son vocabulario (académico, temático y metalingüístico), diversidad léxica, nominalizaciones, postura enunciativa, marcadores discursivos (formativos y lógicos), marcadores epistémicos y deónticos y complejidad sintáctica.

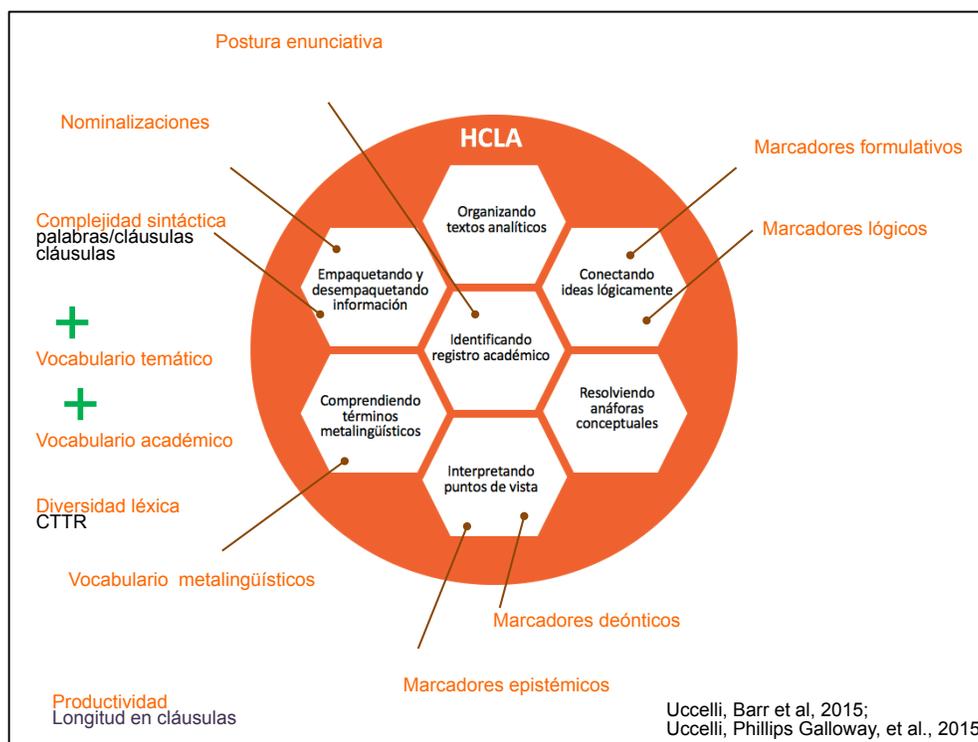


Figura 2. Habilidades y recursos del lenguaje académico adaptado de Meneses et al. (2017)

Como se ha demostrado en la investigación previa, CALS identifica destrezas de lenguaje que repercuten en la comprensión de lectura y que suelen estar desigualmente distribuidas según el GSE de los estudiantes. Como ya se ha indicado previamente, se constata en Chile una alta segregación de las escuelas (García-Huidobro, 2007; Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2014) lo que impacta en los resultados de las pruebas nacionales de lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2016) y de escritura (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Por lo tanto, este trabajo tiene por motivación extender el estudio del lenguaje académico a la escritura bajo la convicción de que es un modo de entender cómo se pueden equiparar o minimizar las brechas en las destrezas de lenguaje a raíz de las desigualdades sociales. Bernstein (2001), desde la teoría de los códigos sociolingüísticos, una perspectiva socio-cultural, indica que ninguna variedad o registro del lenguaje es superior a otro, sino que este es más o menos adecuado para un contexto comunicativo específico. Sin embargo, para este autor el lenguaje supone el control simbólico que regula y reproduce la división social del trabajo a partir de la dicotomía dominante-dominado.

En este sentido, el lenguaje del aprendizaje debe ser accesible a todos los estudiantes sin importar su GSE de origen. Ahora bien, las habilidades de comprensión y producción requieren de un uso adecuado del lenguaje, por lo que los estudiantes deben aprender a comprenderlo y utilizarlo a lo largo de su escolaridad (Ravid & Tolchinsky, 2002). Si bien el lenguaje no es el único elemento necesario para garantizar el acceso al conocimiento, es una vía importante para democratizar su acceso. Por ello, es necesario comprender e investigar acerca del lenguaje académico como un recurso indispensable para aprender en la escuela, el cual tiene como objetivo mayor impactar favorablemente en el aumento de las oportunidades para que los estudiantes, independiente de su GSE, puedan moverse con mayor flexibilidad en distintas situaciones de comunicación (Uccelli y Meneses, 2015; Uccelli, Phillips Galloway & Qin, en prensa).

Perspectiva teórica

En esta sección se enmarcan las distintas perspectivas teóricas que se encuentran explícitas e implícitas en el desarrollo de la investigación. Estas perspectivas dialogan y se complementan entre sí: la perspectiva de desarrollo del lenguaje, el enfoque sociocultural y la noción de género discursivo, las que se explican a continuación.

Perspectiva de desarrollo del lenguaje. Se concibe que el desarrollo del lenguaje va más allá de la edad preescolar, dado que es un proceso gradual y se extiende hasta la adultez (Berman, 2004; Berman & Nir, 2004, 2007; Berman & Ravid, 2009; Berman & Verhoeven, 2002). De este modo, el desarrollo del lenguaje aumenta en la medida en que se desafía a los adolescentes, a través de tareas estimulantes, a ampliar su repertorio léxico y a construir oraciones complejas y discursos extensos (Nippold, 2004). Es decir, a través de la escolaridad, los estudiantes aprenden a utilizar el lenguaje con flexibilidad de acuerdo a diversas situaciones comunicativas (Ravid & Tolchinsky, 2002).

Perspectiva sociocultural. En esta investigación la escritura se comprende como una actividad situada, pues desde esta perspectiva se concibe al escritor como el usuario de una serie de recursos (como la lengua, el género, el conocimiento, las motivaciones y los soportes) que han sido provistos histórica y socialmente. Por tanto, en esta perspectiva se enfatiza el carácter interactivo, social y situado de la escritura (Bazerman, 2004; Prior, 2009).

Géneros discursivos. La definición de género discursivo ha sido objeto de discusión de distintas disciplinas así como de diversas perspectivas. Para Bajtin (1982), los enunciados son la materialización del uso del lenguaje como parte de la actividad humana, y son concebidos como enunciados relativamente estables producto del uso en distintas esferas sociales de la comunicación (Meneses y Ow, 2012); por lo tanto, el género es entendido como una actividad social (Bazerman, 2004). Desde la perspectiva teórica de la Lingüística Sistémica Funcional, los géneros son una forma particular que adopta el lenguaje para conseguir un determinado objetivo, el que se concibe adecuado según la cultura (Eggins, 1994).

Según este planteamiento, todo acto de comunicación está ligado a las circunstancias propias de su producción, determinado por las restricciones de los géneros y por el modo en que las convenciones culturales condicionan el uso de las formas lingüísticas (Schleppegrell, 2004). En consecuencia, el conocimiento del género atraviesa todos los dominios lingüísticos y discursivos (Snow & Uccelli, 2009).

En este sentido, cobra relevancia la “pedagogía del género” (*genre pedagogy*) desarrollada por la escuela de Sydney (Rose & Martin, 2012), que propone la enseñanza explícita de los géneros escolares a partir de los diferentes usos del lenguaje. Así, una manera de dominar los géneros es a través de la organización interna de la información (argumentativo, explicativo, narrativo). Asimismo, se hace consciente a los estudiantes del lenguaje académico propio de estos discursos (Schleppegrell, 2004). De este modo, la enseñanza de la escritura constituye una manera de democratizar el acceso a los géneros propios de la circulación del conocimiento (Rose & Martin, 2012). Como ya se ha señalado, este estudio abordará las explicaciones y las argumentaciones porque son tareas habituales del contexto escolar y representan prototípicamente a los géneros académicos del informe y del ensayo, respectivamente. Sin embargo, se les denominará en este compendio de este modo –como explicaciones y argumentaciones– porque este solo se hace cargo de los propósitos comunicativos y de la organización discursiva de los géneros discursivos en cuestión, dejando de lado el aspecto social y pragmático que conlleva su circulación.

Propuesta de investigación

El propósito de esta investigación es determinar el rol de las habilidades receptivas y los recursos productivos de lenguaje académico en la calidad de explicaciones y argumentaciones producidas por estudiantes chilenos de 8° básico.

1. Calidad de la escritura en argumentaciones y explicaciones
 - 1.1. ¿Cómo se operacionaliza el constructo de calidad de la escritura para explicaciones y argumentaciones?
 - 1.2. ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes de 8° básico en las explicaciones y argumentaciones, según GSE y sexo de los estudiantes?
 - 1.3. ¿Existen diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes en las dimensiones de calidad de explicaciones y argumentaciones según GSE y sexo de los estudiantes?
2. Habilidades clave de lenguaje académico (habilidades receptivas) (S-CALS), vocabulario académico y calidad de explicaciones y argumentaciones escritas.
 - 2.1. ¿Qué relaciones existen entre S-CALS, vocabulario académico y las dimensiones de calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones?
 - 2.2. ¿S-CALS y vocabulario académico predicen significativamente la calidad de explicaciones y argumentaciones de estudiantes chilenos de 8° básico, controlando por el sexo de los estudiantes?
3. Recursos del lenguaje académico (habilidades productivas) (RLA) y calidad de argumentaciones y explicaciones.
 - 3.1. ¿Existen diferencias entre los RLA identificados en las explicaciones y argumentaciones producidas por los estudiantes chilenos de 8° básico?
 - 3.2. ¿Existe correlación entre las habilidades claves de lenguaje y vocabulario académico (SCALVS), los recursos de lenguaje académico (RLA) y la calidad de explicaciones y argumentaciones?
 - 3.3. ¿Las habilidades claves de lenguaje (S-CALVS) y los RLA predicen la calidad de explicaciones y argumentaciones?

Objetivo general

Determinar si el lenguaje académico (habilidades clave y recursos) predice la calidad de la escritura de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de octavo básico pertenecientes a colegios de tres grupos socioeconómicos.

Objetivos específicos

Respecto de la calidad de la escritura:

1. Operacionalizar el constructo de calidad de la escritura para explicaciones y argumentaciones.
2. Validar estructuralmente una rúbrica para medir explicaciones y argumentaciones.
3. Determinar la calidad de explicaciones y argumentaciones producidas por estudiantes chilenos de 8° básico según GSE (medio bajo, medio, alto) y sexo.
4. Comparar el desempeño específicos de las explicaciones y argumentaciones producidas por estudiantes chilenos de 8° básico según GSE y sexo.

Respecto de las Habilidades Claves de Lenguaje Académico:

5. Describir el desempeño en S-CALS y vocabulario académico de estudiantes chilenos de 8° básico.
6. Determinar si existe correlación entre S-CALS, vocabulario académico y la calidad de explicaciones y argumentaciones.
7. Determinar si S-CALVS (lenguaje académico y vocabulario académico) predice la calidad de la escritura, controlando por sexo de los estudiantes.

Respecto de los Recursos de Lenguaje Académico (RLA):

8. Describir los RLA -vocabulario (académico, temático y metalingüístico), diversidad léxica, complejidad sintáctica, nominalizaciones, postura enunciativa, marcadores discursivos (formativos y lógicos), marcadores epistémicos y deónticos- utilizados por estudiantes chilenos de 8° básico en explicaciones y argumentaciones escritas.
9. Determinar si existen diferencias significativas en el uso de RLA utilizados por estudiantes de 8° básico en explicaciones y argumentaciones.

10. Determinar si existe correlación entre las habilidades claves de lenguaje académico y vocabulario académico (S-CALSV), los recursos de lenguaje académico (RLA) y la calidad de explicaciones y argumentaciones.
11. Determinar si S-CALVS y los RLA utilizados por estudiantes de 8° básico predicen la calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones, controlando por el GSE de los estudiantes y por la longitud de los textos.

Propuesta metodológica

Este diseño se define como no experimental de tipo transversal, puesto que se trabajará con un grupo natural y no se aplicará una intervención para manipular las variables. Tiene una hipótesis explicativa, pues pretende predecir si habilidades clave de lenguaje académico y vocabulario académico (CALVS) y recursos de lenguaje académico (RLA) contribuyen a explicar la calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones.

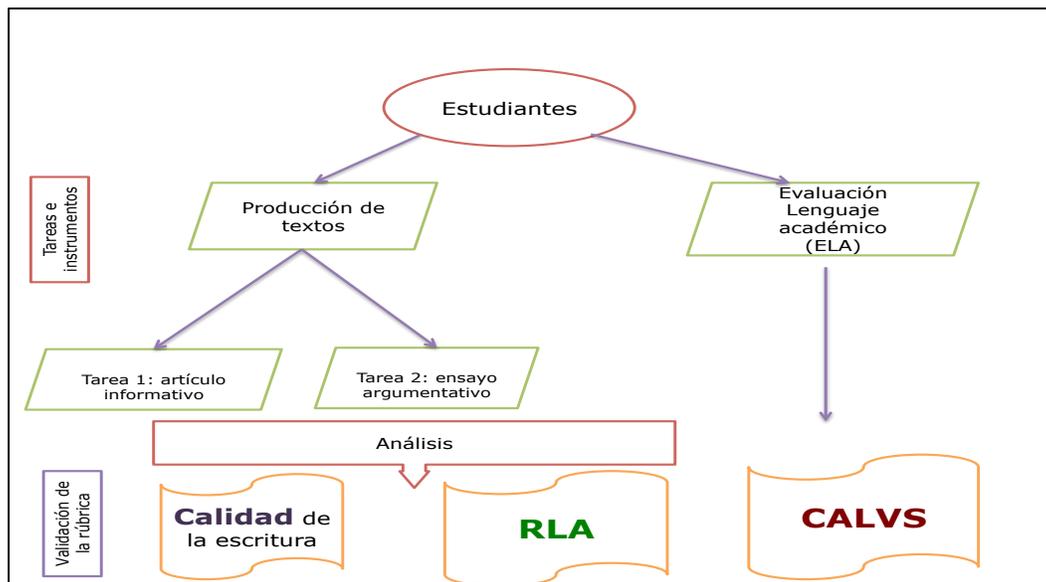


Figura 2. Diagrama diseño metodológico

En esta tesis, el número total de participantes es de 153 estudiantes de tres establecimientos educacionales con GSE alto, medio y medio bajo. Sin embargo, en los distintos artículos la muestra varía levemente según los instrumentos efectivamente contestados por los estudiantes, tal como se muestra a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Muestra total

	GSE	Tipo de dependencia	8° básico		Total
			Femenino	Masculino	
Artículo 1 y 2: Tareas de escritura	Alto	Particular	29	29	58
	Medio	Subvencionado	29	29	58
	Medio Bajo	Municipal	18	19	37
	Total		76	77	153
Artículo 3 y 4 S- CALVS y calidad de la escritura	Alto	Particular	27	24	51
	Medio	Subvencionado	18	22	40
	Medio Bajo	Municipal	17	18	35
	Total		62	64	126

Respecto a las pruebas estadísticas utilizadas, estas varían de acuerdo a los objetivos de cada artículo. Aquí son descritas brevemente, ya que en cada artículo se desarrolla de manera más extensa. En el primer artículo, se desarrollan las pruebas estadísticas para la validación psicométrica del instrumento. En el segundo artículo, se utilizaron pruebas no paramétricas debido a que los desempeños de ambas tareas no tuvieron una distribución normal en las dimensiones de las rúbricas. En el tercer y cuarto artículo se utilizaron modelos de regresión.

Organización del compendio

Para cumplir con el objetivo de esta investigación, se construyeron cuatro artículos que se encuentran en distintos momentos de producción y circulación. El primero será enviado a *Boletín de Lingüística*, el segundo está aceptado con modificaciones (*Revista Signos*), el tercero está publicado (*Reading and Writing*) y el cuarto se encuentra en su versión de borrador.

El primer artículo operacionaliza la calidad de la escritura para explicaciones y argumentaciones. En este se explica la adaptación y validación del instrumento en su conjunto, es decir, las tareas y las rúbricas. De este modo, se generan rúbricas situadas para cada tarea, por lo que el estudio de validación muestra claramente dos constructos latentes: uno para cada tarea y sus dimensiones. Por tanto, lo novedoso de esta propuesta es que si bien se obtiene un puntaje total con cada rúbrica, lo que llamamos calidad de las explicaciones y argumentaciones, también es posible desagregar los desempeños específicos en cada una de las dimensiones propuestas. De este modo, se podrá realizar una caracterización de desempeños más detallado por dimensión. El segundo aspecto que destaca de este primer estudio es el desarrollo de instrumentos que permitan evaluar la calidad según tarea como muestra los ajustes del análisis factorial.

En el segundo artículo se determinaron las diferencias significativas en la calidad de la escritura según tarea, GSE y sexo. Además, se desagrega el desempeño por dimensiones de cada rúbrica. En este sentido, este artículo entrega información valiosa sobre el desempeño escritural de los estudiantes de 8° básico en explicaciones y argumentaciones a nivel global, pero también cómo se adecúan a los propósitos, cómo desarrollan sus ideas y cómo organizan sus textos según las demandas de cada tarea. Estos resultados pueden dar luces sobre los elementos más débiles en la escritura de cada tarea y que requieren futuras intervenciones para aumentar la calidad de las producciones de estudiantes chilenos.

En el tercer artículo se determinó la contribución de CALS y del vocabulario académico en la calidad de la escritura de explicaciones y argumentaciones. En este artículo se extiende el constructo de S-CALS por primera vez para evaluar el impacto de las habilidades de lenguaje académico -como medidas receptivas- en la calidad de la escritura. Los resultados muestran que efectivamente contribuyen a determinar la calidad, pero la predicción es distinta en cada tarea, con mayor impacto en las explicaciones que en las argumentaciones.

Por último, en el cuarto artículo que está en construcción, se analizó la contribución de los recursos de LA productivo en la calidad de explicaciones y argumentaciones. Aquí se muestra de forma inédita la correlación entre CALVS- como habilidades receptivas-, RLA-como habilidades productivas- y la calidad en explicaciones y argumentaciones. Sin embargo, no todos los RLA contribuyen por igual a explicar la calidad en ambas tareas. En este sentido, los modelos de predicción propuestos invitan a interrogar los recursos de lenguaje que son significativos para cada tarea e inducen a contrastar ambas a la luz del continuum entre los textos escritos menos formales y los géneros propiamente académicos.

3. Publicaciones:

Artículo 1

Título: Calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones: validación estructural de una rúbrica para medir desempeños

Autores: Javiera Figueroa, Eugenio Chandía y Alejandra Meneses

Revista: *Boletín de Lingüística*

Estado: aceptado en número especial dedicado a la escritura

Calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones: validación estructural de una rúbrica para medir desempeños

Resumen

Los objetivos de este estudio son operacionalizar el constructo de calidad de la escritura y validar estructuralmente un instrumento para medir explicaciones y argumentaciones. Las dimensiones consideradas en la rúbrica para las explicaciones son: *constatación del fenómeno*, *elaboración de ideas* y *organización*; y para las argumentaciones son: *posición*, *ideas/argumentos*, *contraargumento* y *organización*. La muestra estuvo conformada por 153 estudiantes de 8° grado de tres establecimientos educacionales de Santiago de Chile. Los resultados obtenidos muestran que las tareas y las rúbricas son un instrumento válido y confiable para evaluar la calidad de la escritura y que miden efectivamente dos tareas distintas del contexto escolar. Se concluye, por un lado, que la calidad de la escritura está definida por las dimensiones seleccionadas y, por otro lado, que la evaluación debe apuntar a la especificidad de cada tarea.

Palabras clave: *explicaciones, argumentaciones, validación rúbrica, calidad de la escritura*

Agradecimientos: Esta investigación se ha realizado dentro del Proyecto FONDECYT REGULAR 1150238 subvencionado por CONICYT, Chile, y mediante beca CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/ 21130191.

INTRODUCCIÓN

La investigación en escritura si bien ha experimentado un desarrollo creciente en las últimas décadas, su productividad es menor si la comparamos con la de estudios dedicados a la comprensión lectora (Miller & McCardle, 2011); y en español aún son pocas las investigaciones en este ámbito (Álvarez y García, 2014).

Jonsson y Svingby (2007) señalan que el interés por el uso de rúbricas en el campo educativo está dado por su foco en el desempeño de los sujetos, como una forma de evaluar los aprendizajes de manera más auténtica y que requiere de una alta demanda cognitiva, opuesta a la evaluación de selección múltiple, de menos exigencia cognitiva. Su uso es pertinente tanto en las mediciones a gran escala (por ejemplo, las pruebas estandarizadas) como en situaciones de evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, predomina su uso en la universidad -con el fin de generar un mayor dominio de los estudiantes en escritura académica (Concha et al., 2014; Mendoza, 2014; Greenberg, 2015; Muñoz y Valenzuela, 2015)- y, en menor medida, se encuentran investigaciones insertas en el contexto escolar.

La utilización de rúbricas en escritura se configura como una de las herramientas principales para su evaluación, en las que se explicita una lista de criterios para una tarea determinada y una gradación de la calidad en cada uno de los criterios seleccionados. En las investigaciones en español se reporta el uso de rúbricas analíticas para describir el desempeño de los estudiantes a través de aspectos específicos como la coherencia en producciones expositivas (Concha et al., 2010) y argumentativas (Concha & Paratore, 2011). Las investigaciones anglófonas (Beers & Nagy, 2009; Crossley et al., 2011; Crosson et al., 2012; McNamara et al., 2010; Olinghouse & Wilson, 2013; Uccelli et al., 2013) han utilizado rúbricas holísticas, las que buscan determinar el desempeño de los estudiantes en escritura sin descomponer en criterios más específicos. Además, las han utilizado para comprender qué recursos léxico gramaticales pueden predecir el desempeño de los estudiantes en tareas de escritura. Esto ha permitido evaluar la incidencia de recursos lingüísticos específicos respecto de la calidad de la escritura.

Por otro lado, Jonsson y Svingby (2007) plantean distintos tipos de validación: de contenido, constructo y criterio. En este estudio, se ha optado por validez de constructo la que se caracteriza por determinar el grado en que una tarea y un conjunto de criterios miden lo establecido por un constructo específico. Asimismo, se determina una estructura de puntuación mediante el análisis de factores que la componen.

1. CALIDAD DE LA ESCRITURA

La calidad de la escritura es un fenómeno complejo, pues las investigaciones recientes dan cuenta de que esta se entiende a partir de distintos constructos y es evaluada a través de distintos mecanismos. Una primera decisión para operacionalizar el constructo de calidad de la escritura es situar las tareas de escritura en distintos géneros discursivos, pues su conocimiento atraviesa todos los dominios lingüísticos y discursivos (Snow & Uccelli, 2009). Sin embargo, la definición de género discursivo ha sido objeto de discusión de distintas disciplinas. Para Bajtin (1982), los enunciados son la materialización del uso del lenguaje como parte de la actividad humana, y los géneros discursivos son enunciados que se han vuelto estables producto de las actividades realizadas en las distintas esferas sociales de la comunicación (Bazerman, 2004; Meneses y Ow, 2012).

En efecto, las investigaciones en escritura sugieren que la noción de género siempre está presente, ya sea explicitadas en sus definiciones teóricas, en la descripción de la(s) tarea(s) o bien implícitas en el marco de los resultados. Así, el conocimiento del género atraviesa todos los dominios lingüísticos y discursivos (Snow & Uccelli, 2009), puesto que la especificidad de estos elementos se posicionan de acuerdo al propósito mayor dado por el género discursivo (Beck & Jeffery, 2009; Beers & Nagy, 2009; Danzak, 2011; Olinghouse & Graham, 2009; Verhoeven & van Hell, 2008). Incluso, Verhoeven y van Hell (2008) señalan que diferentes géneros imponen sus propias demandas en el ordenamiento de la información en la representación del conocimiento. Por tanto, la calidad no es entendida como un constructo transversal que atraviesa todos los géneros, sino que se concibe de una manera situada, que se manifiesta en la adecuación a los propósitos sociales de cada género.

Ahora bien, Schleppegrell (2004) señala que existen géneros discursivos propios del contexto escolar, dado que conllevan fines pedagógicos específicos (Rose & Martin, 2012). En este estudio, se abordará el género discursivo a partir de esta concepción, por lo que se trabajará mediante dos tareas con distinto propósito comunicativo: las explicaciones y las argumentaciones, ambas tareas habituales en la escuela. En efecto, según el currículum vigente de Chile, los estudiantes de este nivel escolar (8° grado) deben escribir con ambos propósitos (Mineduc, 2015). Sin embargo, los resultados nacionales indican que hay un desarrollo más bajo cuando se les solicita informar (38,5%) y opinar (35,8%) que cuando producen narraciones (50,2%) (Agencia de Calidad de la Educación, 2014), evidencia que ya se había constatado con las mediciones internacionales (Programme for International Student Assessment [PISA], 2010).

Las explicaciones y las argumentaciones son tareas propiamente académicas y propician un lenguaje más especializado (Olinghouse y Wilson, 2013). Las explicaciones se caracterizan por una variedad de subtipos en los cuales lo central es generalizar sobre el tema a tratar, ya sea describiendo los fenómenos, explicando cómo ocurren los procesos o instruyendo (Martin & Rose, 2009). En este estudio, se especifican a partir de las causas y consecuencias en torno a un tema. Por el contrario, las argumentaciones tienen como propósito persuadir, dado que un autor reflexiona en torno a un tema controversial y utiliza estrategias para conseguir la adhesión de una audiencia (Álvarez, 2001).

2. DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA

La calidad de la escritura, desde la perspectiva de la evaluación mediante rúbricas, implica adentrarse en las dimensiones o criterios que se utilizan en su descripción. Este estudio adaptó las rúbricas utilizadas en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) (National Assessment Governing Board, 2010) realizada a los estudiantes de primaria y secundaria de Estados Unidos, la que contempla seis niveles de logro en distintas dimensiones. Cabe destacar que esta rúbrica es holística; sin embargo, en este estudio se decidió operacionalizar de una manera analítica, pues así se logró obtener el desempeño específico de los estudiantes (Figueroa et al., en prensa) y también un puntaje global para lograr predecir la calidad de la escritura (Figueroa et al., 2018).

A partir de la revisión de literatura sobre escritura (Rose & Martin, 2012; Snow & Uccelli, 2009) y de lo propuesto por NAEP, se ha considerado que las siguientes dimensiones son fundamentales para la medición de la calidad de la escritura desde una perspectiva situada:

- a) Conocimiento del propósito: Snow y Uccelli (2009) plantean que los escritores se diferencian por el dominio que tienen para dar cuenta en sus escritos sobre el propósito comunicativo que orienta el género discursivo o tarea que están produciendo, lo que es corroborado por la investigación empírica actual (Beck & Jeffery, 2009; Benítez, 2007; Benítez y Sotelo, 2013; Gillespie et al., 2013; Olinghouse & Graham, 2009; Sotomayor et al., 2016).
- b) Conocimiento de la organización discursiva: tanto Snow y Uccelli (2009) como Rose y Martin (2012) señalan que los escritores organizan la información según las demandas de cada tarea en particular, lo que es corroborado por los estudios que se han centrado en las explicaciones (Aravena et al, 2016; Berman & Nir, 2007; Katzemberger, 2005; Sotomayor et al., 2016) y las argumentaciones (Parodi, 2000; Sotomayor et al., 2016).
- c) Desarrollo de las ideas: Beers y Nagy (2009), evidencian que el despliegue que realiza el sujeto a nivel micro repercute en la calidad de las explicaciones y las argumentaciones; en tanto, estudios recientes como los de Crossley et al. (2016) han demostrado que la elaboración de las ideas es un fuerte predictor de la calidad de la escritura en las argumentaciones.
- d) Convenciones de la lengua: mediante la puntuación los sujetos organizan su discurso y otorgan claridad de lo que quieren expresar frente a su audiencia (Real Academia Española 2015), lo que ha sido estudiado en español por Benítez (2007) y Sotomayor et al (2016).

Dado lo anterior, los objetivos de este artículo son operacionalizar el constructo de calidad de la escritura y validar estructuralmente un instrumento para medir explicaciones y argumentaciones.

Las preguntas que orientan este estudio son:

- (1) ¿Existe variabilidad en cada dimensión para evaluar las explicaciones y las argumentaciones producidas por estudiantes chilenos de 8° grado?
- (2) En las dimensiones de cada una de las tareas, ¿se observan relaciones entre ellas en función de las respuestas de los estudiantes?
- (3) ¿Comparten las dimensiones propuestas para las rúbricas una estructura latente común con las explicaciones y las argumentaciones?

3. MÉTODO

3.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 153 estudiantes de 8° grado distribuidos en tres establecimientos educacionales ubicados en la Región Metropolitana, Santiago de Chile. El muestreo fue no probabilístico, intencionado por las características socioeconómicas de cada escuela. Los estudiantes tienen entre 13 y 14 años de edad.

3.2 Tareas

Se diseñaron dos tareas de escritura para determinar el dominio de los estudiantes en explicaciones y argumentaciones (ver APÉNDICE 1). Ambas tareas de escritura fueron sometidas a evaluación de expertos y las instrucciones fueron probadas mediante distintos pilotos con estudiantes de la misma edad.

Se aseguró que ambas tareas abordaran el mismo tópico, como una manera de controlar los conocimientos sobre el tema. La investigación muestra que es fundamental para la producción escrita el conocimiento del tópico, ya que influye en la demanda cognitiva de la tarea que se solicita (Danzak, 2011; Kellog, 1987;) y mientras más se conoce sobre el tema es mejor la calidad de los textos (McCutchen, 2000). En este estudio, el tema que se escogió fue el uso de *Tablet*, debido a los intereses e inquietudes propios de la edad.

Se decidió otorgar el mayor andamiaje posible a los estudiantes con el objetivo de involucrarlos en ambas tareas de escritura y poder facilitar el acceso al conocimiento del género (Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009). Además, se siguieron las orientaciones de Calfee y Greitz (2007) para generar el reactivo. Por lo tanto, se establece una breve afirmación que introduce el tema, activa conocimientos previos y orienta hacia la tarea sobre (a) el propósito, (b) la audiencia; (c) el conocimiento; y d) la organización discursiva.

Para la escritura de las explicaciones se les solicita que expliquen los usos y beneficios de los *Tablets* en relación con otros objetos tecnológicos. Entonces se solicita escribir un texto (a) cuyo propósito es explicar; (b) la audiencia son personas que no conocen los distintos usos de los *Tablets* y quieren comprender su utilidad; (c) se les entrega información mediante una infografía con imágenes y datos relevantes para generar ideas en torno al uso del *Tablet* en la vida actual; y (d) se les recuerda que el texto debe tener una introducción, desarrollo y cierre.

Para las argumentaciones se les pide que entreguen su opinión sobre el uso de *Tablets* en la sala de clases. Además, se les pide respaldar su postura con dos argumentos y un contraargumento. Entonces se solicita escribir un texto (a) cuyo propósito es convencer; (b) el contexto de recepción es una revista escolar sobre tecnología; (c) se crea una situación ficticia sobre el uso del *Tablet* en la sala de clases; (d) se solicita una introducción, un punto de vista, argumentos, un contraargumento y una conclusión.

3.3 Rúbricas

Para medir la calidad de la escritura se elaboró una rúbrica para cada tarea de escritura (ver APÉNDICE 2). Esta elaboración se adaptó de NAEP. En primer lugar, se ajustaron las rúbricas a los estímulos de cada tarea de escritura y se analizó una muestra inicial de ambas con el fin de observar el funcionamiento de las rúbricas. Se trabajó con cuatro niveles de desempeño (no logrado, básico, logrado y sobresaliente) y no con seis como se propone originalmente, para lograr limitar las posibles ambigüedades en la escala de codificación (Panadero & Jonsson, 2013). Finalmente, se realizaron los últimos ajustes durante el proceso de codificación para asegurar la mayor consistencia en la corrección.

Las dimensiones consideradas para las explicaciones son:

Constatación del fenómeno (CONF). Esta dimensión es parte del conocimiento del propósito y evalúa si los escritos son capaces de explicar un fenómeno. Se puntúa entre 1 y 4.

Elaboración de ideas (ELI). Esta dimensión es parte del desarrollo de las ideas y evalúa las evidencias o soportes que se utilizan para clarificar el contenido. Se puntúa entre 1 y 4.

Organización (ORGE). Esta dimensión corresponde a la organización discursiva. En ella se evalúa si los escritores incorporan una introducción (en la que se permite una contextualización del fenómeno, una presentación o una definición), un desarrollo (en el que se explica el contenido) y un cierre (que puede ser a modo de resumen, de recomendación y/o de reflexión). Se puntúa entre 1 y 4.

Convención (CONVE). Esta dimensión evalúa si los escritores demuestran un dominio de las reglas de puntuación a través del punto seguido y final y uso de coma. Se puntúa entre 1 y 4.

Las dimensiones consideradas para las argumentaciones son:

Posición (POS). Esta dimensión es parte del conocimiento del propósito y evalúa si los escritos son capaces de posicionarse frente a un tema. Se puntúa entre 1 y 4.

Ideas/argumentos (IDEA). Esta dimensión es parte del desarrollo de las ideas y evalúa si los escritores logran dar razones o argumentos para defender su punto de vista. Se puntúa entre 1 y 4.

Contraargumento (CONT). Esta dimensión es parte del desarrollo de las ideas y evalúa si los escritores logran incorporar este movimiento retórico para defender su postura al incorporar un argumento contrario. Se puntúa entre 1 y 4.

Cabe destacar que originalmente tanto IDEA como CONT pertenecen al mismo indicador; sin embargo, se decidió separar en dos dimensiones por dos motivos: por un lado, se codificaron de forma independiente para tener una rúbrica de baja inferencia. Por otro lado, desde una perspectiva pedagógica, se dejó separada la contraargumentación, pues es un recurso retórico no esencial para esta tarea y que no es esperable en ausencia de una enseñanza explícita.

Organización (ORGA). Esta dimensión corresponde a la organización discursiva. En ella se evalúa si los escritores incorporan una introducción (que puede estar elaborada a modo de presentación de la situación inicial, una entrada general al tema, o bien, realizar un preámbulo metadiscursivo); un desarrollo (que debe contener argumentos y contraargumentos), y una conclusión (que puede ser un resumen de la situación inicial, la reiteración del punto de vista, o bien, una evaluación final). Se puntúa entre 1 y 4.

Convenciones de la lengua (CONVA). Esta dimensión evalúa si los escritores demuestran un dominio de las reglas de puntuación a través del punto seguido y final y uso de coma. Se puntúa entre 1 y 4.

3.4 Procedimiento de aplicación

Aplicadores debidamente capacitados aplicaron las tareas de tipo grupal. Las tareas fueron administradas en una jornada escolar, otorgando 30 minutos para cada tarea de escritura. Se procuró controlar la posible influencia del orden sobre las tareas solicitadas, por lo que se administraron las tareas de escritura con un orden inverso, es decir, se partió con una tarea en la mitad de la muestra y la otra, realizó la otra tarea. Además, se solicitaron los consentimientos éticos de estudiantes y profesores así como la autorización por parte de las autoridades de los establecimientos. Posteriormente, todas las respuestas fueron digitalizadas.

3.5 Procedimiento de corrección

Los textos fueron revisados por dos correctores especializados en pruebas estandarizadas. Se realizó un proceso de calibración, luego una doble corrección formativa y, por último, la doble corrección definitiva. Todas las dudas y discrepancias fueron revisadas por un investigador experto. El índice Kappa se calculó con el 20% de los datos en cada una de las tareas. Una vez alcanzada la consistencia se procedió a corregir individualmente. En ambas tareas, se presentan índices de Kappa consistentes, los que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1. Índices Kappa en ambas tareas

Tarea	Dimensiones	Kappa
Explicaciones	CONF	1
	ELI	.91
	ORGE	1
	CONVE	.95
Argumentaciones	POS	.93
	IDEA	.83
	CONT	.71
	ORGA	.91
	CONVA	.68

3.6 Plan de análisis

Para responder a la primera pregunta de investigación se realizó un análisis descriptivo de los datos, en el cual se estimó los índices de simetría y curtosis, lo que permitió observar si la distribución de las dimensiones se aproximaban a una normal o no. La segunda pregunta se planteó para conocer la relación entre cada una de las dimensiones en función de las respuestas de los estudiantes. Esto permitió realizar un primer acercamiento a la existencia de constructos latentes en cada una de las tareas. Para esto, se utilizó el coeficiente “r” de Pearson. Las dimensiones que comparten menos varianza con el grupo son analizados cuidadosamente y eliminadas si la correlación es menor a .4 (Nunnally y Bernstein, 1995). Para responder la tercera pregunta, se empleó un análisis factorial exploratorio (AFE) para determinar si los indicadores propuestos en el instrumento comparten alguna estructura latente relativas a cada una de las tareas. Este análisis se desarrolló en el software R, con el paquete Lavaan. Para seleccionar los factores se observaron si los valores propios eran mayores a 1, pero también los índices de ajuste relativo como TLI y RMSEA y el índice de ajuste absoluto χ^2 del modelo (Simms & Watson,

2007). La selección de las dimensiones en alguno de los factores se basó teniendo en cuenta una carga factorial mayor o igual a .32 (Costello, 2005).

Luego de levantar los factores, y comprobar la existencia de ellos, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), el cual tuvo por objetivo la búsqueda de combinaciones de variables observadas (dimensiones de la rúbrica), en un número inferior de variables latentes, evaluando en qué medida cada una de las tareas se explicaba por cada una de las dimensiones. Para evaluar el ajuste del modelo se usaron los índices relativos CFI (Índice Comparativo de Ajuste), TLI (Índice Tucker - Lewis) más el índice del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA por su sigla en inglés). Para el ajuste de los modelos, se consideró como aceptables valores TLI y CFI mayores a .9 (Hu & Bentler, 1999). Por último, para RMSEA, se consideró valores menores a .05 como buen ajuste, y entre .05 y .08 como un ajuste regular (Schermelel-Engel et al., 2003).

Finalmente, se realizó un análisis de confiabilidad para determinar los coeficientes de consistencia interna del instrumento, en cada una de los constructos latentes que lo componen. Los coeficientes de consistencia que se determinaron fueron las cotas determinadas por Guttman (1945), entre las cuales se encuentra el coeficiente Alfa de Cronbach.

Es importante señalar que un instrumento puede estar compuesto por varios constructos latentes que responden a tareas o indicadores diferentes, observados claramente en los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios (Lloret-Segura et al., 2014). Luego, al analizar la consistencia interna, se debe realizar sobre cada uno de los constructos latentes, considerando los supuestos de tau-equivalencia de los indicadores sobre el constructo (Novick & Lewis, 1967). Así, un cuestionario compuesto por varios constructos, puede ser aplicado de forma completa o bien de forma separada respetando las escalas y las interpretaciones de los posibles resultados en cada una de ellas (Anales de Psicología, 2013; van der Linden, 1994). Por tanto, los resultados reportados en este estudio darán cuenta de este tipo de validación.

Respecto de la muestra, para el análisis exploratorio de factor común y confirmatorio el tamaño de 100 se considera pobre, de 200 justo, de 300 bueno y de 500 muy bueno (Comrey & Lee, 1992; MacCallum et al., 1999). Si bien la muestra de este estudio se encuentra en los límites de lo aceptable, algunos investigadores plantean que un buen ajuste del análisis factorial dependerá de las características de los datos, en particular de la comunalidad de ellos (MacCallum, et al., 1999), los cuales en este estudio se comportan de manera estable como se observa a continuación.

4. RESULTADOS

Los resultados se organizan de acuerdo a las tres preguntas de investigación (PI).

4.1. Variabilidad en explicaciones y argumentaciones de estudiantes de 8° grado (PI 1)

El análisis descriptivo muestra que la dimensión que tiene la media más alta es *convención* en las explicaciones (CONVE) igual a 3.02 y la que tiene una media más baja es *contraargumento* (CONT) igual a 1.67 en las argumentaciones (ver Tabla 2). Por otra parte, la variable que

presenta mayor dispersión es *organización* (ORGA) en esta misma tarea. Al observar las curtosis se observa que solo la dimensión *ideas/argumentos* (IDEA) se distribuye aproximadamente de manera normal. Sin embargo, al realizar los test de normalidad de Shapiro Wilk, se obtienen valores *p* menores a 0,00, lo que no complica el análisis de factores, ello porque George y Mallery (2001) consideran que valores de asimetría y curtosis dentro del umbral ± 1.5 indican variaciones leves de la normal y en consecuencia resultan adecuados para realizar el AFE.

Tabla 2. Análisis descriptivo de las dimensiones de la rúbrica

Tarea	Dimensiones	Media	sd	Mediana	Min	Máx	Rango	Simetría	Curtosis
Explicaciones	CONF	2.15	0.74	2.00	1.00	4.00	3.00	0.43	0.10
	ELI	1.93	0.95	2.00	1.00	4.00	3.00	0.63	-0.69
	ORGE	2.27	1.07	2.00	1.00	4.00	3.00	0.25	-1.20
	CONVE	3.02	0.88	3.00	1.00	4.00	3.00	-0.26	-1.20
Argumentaciones	POS	2.20	0.66	2.00	1.00	4.00	3.00	1.27	2.00
	IDEA	1.79	0.69	2.00	1.00	4.00	3.00	0.53	0.02
	CONT	1.67	0.91	1.00	1.00	4.00	3.00	1.17	0.28
	ORGA	2.48	1.18	2.00	1.00	4.00	3.00	0.06	-1.50
	CONVA	2.93	0.90	3.00	1.00	4.00	4.00	-0.73	0.61

*Dimensiones de las rúbricas. Explicaciones: *constatación del fenómeno* (CONF), *elaboración de ideas* (ELI), *organización* (ORGE) y *convención* (CONVE). Argumentaciones: *posición* (POS), *ideas/argumentos* (IDEA), *contraargumento* (CONT), *organización* (ORGA) y *convención* (CONVA).

4.2. Relaciones entre las dimensiones de la calidad de la escritura (PI 2)

Como primer acercamiento a la existencia de constructos latentes relativos a las tareas de escritura y a la agrupación de las dimensiones, se calculó la correlación y varianza entre cada dimensión y el de todas las dimensiones. Los resultados que aparecen en la Tabla 3 muestran 5 dimensiones con correlaciones bajo .3, las cuales no fueron eliminadas. Ello porque se decidió visualizar su comportamiento en el análisis factorial exploratorio.

Tabla 3. Correlaciones y varianza variable-test

	Dimensión	Varianza	Correlación
Explicaciones	CONF	13.78	.41
	ELI	13.92	.25
	ORGE	12.54	.39
	CONVE	14.33	.22
Argumentaciones	POS	14.70	.29
	IDEA	14.67	.28
	CONT	13.49	.34
	ORGA	11.22	.51
	CONVA	14.91	.13

4.3. Dimensionalidad de la calidad de la escritura (PI 3)

La muestra y sus características permiten realizar análisis factorial exploratorio y confirmatorio. El valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación muestral fue de .69, lo que significa que hay factores comunes que pueden estar explicando esta alta correlación.

Por otra parte, el test de esfericidad Bartlett es significativo al 99 %, con $\chi^2(36, N = 153) = 175.7305, p < 2.669266e - 20$, lo que significa que la matriz de correlaciones de los datos observados es diferente a la matriz de identidad. Esto confirma que las dimensiones de las rúbricas se pueden reducir a variables latentes relativas a las tareas.

La Figura 1 muestra la sedimentación de factores. Como se aprecia, hay entre 2 y 3 factores con autovalores mayores o iguales a 1, lo que indica que es posible encontrar ese mismo número de factores o dimensiones latentes en las rúbricas.

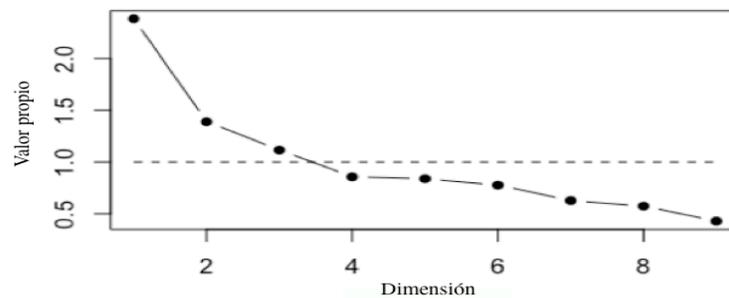


Figura 1: Gráfico de sedimentación para las 9 dimensiones

Considerando los datos de la Figura 1, se examinará la extracción de 2 y 3 factores. Para realizar el AFE, se consideran las 9 dimensiones retenidas luego de la correlación ítem-test, con la forma de extracción “PA” (factores principales) y rotación “PROMAX” (oblicua) dado que las dimensiones no se distribuyen de forma normal.

Tabla 4. AFE con 2 y 3 factores

Factores	RMSEA	TLI	$\chi^2(p - value)$	Varianza Explicada
2	.061	.907	28.67 (p<.071)	.32
3	.046	.949	15.35 (p<.22)	.38

En la Tabla 4 se observa que el modelo de 3 factores es el que tiene mejores ajustes, tanto absolutos ($\chi^2(5, N = 153) = 15.35, p < .22$) como relativos ($TLI = 0.949; RMSEA = 0.046$). Sin embargo, el último factor solo explica un 6% de la varianza. Es importante destacar que al observar las cargas en el modelo con 3 factores (ver Tabla 5), se desprende que las dimensiones relativas a las *convenciones* (CONVE y CONVA) se aíslan en un solo factor. Por este motivo, y considerando que la dimensión relativa a las convenciones de puntuación se agregaron para controlar su uso en la escritura de los estudiantes y no se relacionan al constructo de las explicaciones y las argumentaciones, se eliminan de las rúbricas. Por otra parte, el valor propio del último factor es menor a 1. Por lo tanto, solo se considera el modelo con dos factores, el cual coincide con la estructura teórica del instrumento, dado que representa a cada tarea: las explicaciones y las argumentaciones.

Tabla 5. AFE con modelos de tres factores

	Dimensión	Factor 1	Factor 2	Factor 3	h2	u2	com
Explicaciones	CONF	.77	-.08	-.03	.53	.47	1.0
	ELI	.36	-.05	.03	.16	.84	1.0
	ORGE	.84	-.11	-.02	.62	.38	1.0
	CONVE	.05	.05	.43	.21	.79	1.1
Argumentaciones	POS	-.11	.70	-.04	.42	.58	1.1
	IDEA	.19	.33	-.15	.20	.80	2.0
	CONT	-.14	.77	-.01	.49	.51	1.1
	ORGA	.24	.47	.23	.52	.48	2.0
	CONVA	-.10	-.05	.53	.25	.75	1.1
	Carga Factorial	1.51	1.37	.54			

Nota: h2= varianza compartida; u2= varianza única; com= comunalidad.

En negrita las cargas factoriales superiores a .3.

Al correr nuevamente un AFE para dos factores (ver Tabla 6) todos los índices de ajuste mejoran, tanto los absolutos como los relativos $\chi^2(8, n = 153) = 13.92, p < .084$ y $TLI = .93$; $RMSEA = .07$. Además, aumenta la varianza total explicada a 44%.

Tabla 6. AFE con modelos de dos factores

	Dimensión	Factor 1	Factor 2	h2	u2	com
Explicaciones	CONF	.77	-.08	.5369	.46	1.0
	ELI	.37	.05	.1594	.84	1.0
	ORGE	.83	-.11	.6129	.39	1.0
	CONVE	.14	.12	.0521	.95	1.9
Argumentaciones	POS	-.12	.70	.4122	.59	1.1
	IDEA	.16	.30	.1661	.83	1.4
	CONT	-.15	.77	.4970	.50	1.0
	ORGA	.29	.49	.4700	.53	1.5
	CONVA	.03	.03	.0022	1.00	1.0
	Carga Factorial	1.53	1.38			

Nota: h2= varianza compartida; u2= varianza única; com= comunalidad.

En negrita las cargas factoriales superiores a .3.

El análisis factorial confirmatorio indica un modelo de 2 factores que se configura de acuerdo a las dos tareas. El primer factor lo conforman 3 dimensiones originalmente asociadas al constructo de las explicaciones: *constatación del fenómeno* (CONF), *elaboración de ideas* (ELI) y *organización* (ORGE); el segundo factor, lo conforman 4 dimensiones, relativas al constructo de las argumentaciones: *posición* (POS), *ideas/argumentos* (IDEA), *contraargumento* (CONT) y *organización* (ORGA).

Al realizar las estimaciones, se tiene que el modelo presenta buenos ajustes tanto relativos (CFI= .94; TLI= .90; RMSEA= .065) como absolutos ($\chi^2(13, n=153) = 21.498, p < .064$).

Tabla 7. AFC con modelos de 2 factores y 7 dimensiones.

Factor	Variable	Carga
F1: Explicaciones	CONF	.754***
	ELI	.364***
	ORGE	.682***
	POS	.527***
F2: Argumentaciones	IDEA	.414***
	CONT	.577***
	ORGA	.631***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .001$, *** $p < .0001$

Al observar las cargas en la Tabla 7, se obtiene que la dimensión *elaboración de ideas* (ELI) de las explicaciones, tiene una carga menor a .4 (Costello, 2005), por lo que se procede a eliminar del factor. Sin embargo, al observar los ajustes de la nueva estimación ($\chi^2(8, n=153) = 16.811, p < .032, CFI = .931; TLI = .871; RMSEA = .085$), estos empeoraron, por lo que se decidió dejar la dimensión ELI. Esta decisión responde a la necesidad de evaluar la calidad no solo a nivel global (como la organización), sino que también incorporar el despliegue del estudiante a nivel micro respecto del desarrollo y elaboración de sus ideas (Beers & Nagy, 2009; Crossley et al., 2016).

La correlación entre los constructos latentes, es decir, las explicaciones y argumentaciones es de $r(2) = .07, p < .001$, lo que indica que ambas tareas se pueden diferenciar muy bien en las respuestas de los estudiantes a partir del instrumento de medición propuesto.

La sub-escala relativa a las explicaciones tiene una confiabilidad que varía entre .40 y .65, siendo el alfa de Cronbach $\lambda_3 = 0.64$. La segunda sub-escala relativa a las argumentaciones presenta una confiabilidad que varía entre .46 y .67, siendo el alfa de Cronbach $\lambda_3 = 0.65$. Si bien los índices de consistencia interna son bajos, arriba de .6 se considera aceptable (Sijtsma, 2009).

7. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era operacionalizar el constructo de calidad de la escritura y validar estructuralmente un instrumento para medir explicaciones y argumentaciones. A raíz de esta propuesta, y en correspondencia con el análisis estadístico realizado, los resultados evidencian que el instrumento está midiendo dos tareas distintas que tienen sus propias particularidades.

Si este instrumento es utilizado para el contexto escolar se deben aplicar de forma conjunta la tarea con su respectiva rúbrica, ya que los resultados evidenciaron que ambas tareas poseen su propia especificidad, las que se plasman en las dimensiones de cada rúbrica. Asimismo, se le debe asignar un puntaje a cada tarea en particular, por lo que la calidad de la escritura estaría puntuada a partir del despliegue de cada dimensión en cada una de estas tareas.

En este sentido, este instrumento es un aporte novedoso y bien fundamentado estadísticamente, pues hasta el momento las rúbricas en español han tendido a medir analíticamente distintos aspectos como la coherencia local en exposiciones (Concha et al., 2010) o la superestructura en argumentaciones (Parodi, 2000; Poblete, 2005). También encontramos este tipo de rúbricas en Benítez (2007) quien evalúa la macroestructura a través del tópico, la audiencia y el propósito y la microestructura a través de la mecánica del lenguaje (puntuación, ortografía y nexos) en exposiciones. Sotomayor et al. (2016) también utilizan una rúbrica analítica en la que evalúan la adecuación al estímulo, coherencia, cohesión, estructura, desarrollo de las ideas y puntuación en tareas narrativas, expositivas y argumentativas. Sin embargo, todas estas rúbricas miden distintas dimensiones sin configurar un puntaje global que conceptualice la calidad de la escritura.

Por tanto, la operacionalización de la calidad de la escritura a través de estas rúbricas permite comprender que el constructo de calidad está conformado por distintas dimensiones, a saber, el conocimiento del propósito de cada tarea (constatación del fenómeno y posición), el desarrollo de las ideas (elaboración de evidencias en las explicaciones y desarrollo de argumentos en las argumentaciones) y la organización discursiva según las particularidades de cada tarea. En consecuencia, se mide la calidad de acuerdo a los desempeños específicos en las dimensiones, y además, es posible obtener un puntaje total de calidad y así obtener un desempeño global de cada tarea. En consecuencia, este instrumento mide la calidad a través de rúbricas que combinan ambas modalidades de evaluación (Salas et al., 2016): la analítica por especificar dimensiones, y la holística, por obtener un puntaje global. Esto permite avanzar de forma paralela en dos vertientes: por un lado, mediante las rúbricas analíticas se puede analizar las mayores dificultades de los estudiantes de acuerdo a las dimensiones específicas de cada tarea (Figuroa et al., en prensa). Asimismo, al obtener un puntaje global, se logra avanzar hacia modelos de predicción (Figuroa et al., 2018), y de este modo se puede comprender qué recursos de lenguaje son predictivos de la calidad de la escritura (Figuroa, Meneses, Hugo y Chandía, manuscrito en preparación). En definitiva, con ambas vertientes se puede orientar la investigación y la práctica pedagógica.

Respecto de la validación estructural a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se pudo constatar la presencia de dos factores: uno asociado a las explicaciones y otro, asociado a las argumentaciones. Con estos resultados es posible interpretar que la escritura efectivamente es situada (Bazerman, 2004) y se configura de acuerdo a las particularidades de cada tarea, reafirmado así la tradición teórica que ancla los conocimientos y recursos de lenguaje a la especificidad de los géneros discursivos (Gillespie et al., 2013; Rose & Martin, 2012; Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009; Verhoeven & van Hell, 2008), lo que también se plasma en los géneros habituales de la escuela como las explicaciones y las argumentaciones (Rose & Martin, 2012; Schleppegrell, 2004). En este sentido, las dimensiones seleccionadas no se comportan como habilidades transversales comunes para todas las tareas (por ejemplo, la habilidad de desarrollar las ideas), sino que estas se agrupan según las demandas de cada tarea.

No obstante, es importante destacar que esto no ocurre con la dimensión *convención* de cada tarea (CONVE y CONVA), ligadas a la habilidad de utilizar correctamente la puntuación, ya que se aislaron en otro factor. En contraposición a los factores dados por las dimensiones específicas de las explicaciones y las argumentaciones, las convenciones funcionan como una habilidad transversal de la escritura, que no está relacionada con la escritura de una tarea en particular. En

este sentido, la puntuación es una dimensión que se debiera trabajar como una habilidad transversal de la producción textual.

Respecto de las dimensiones específicas, es necesario señalar que la dimensión *elaboración de ideas* (ELI) de las explicaciones es una dimensión con menor carga respecto a las otras dimensiones de esta tarea. Sin embargo, se decidió mantener, ya que un aspecto importante a desarrollar en la medición de la escritura es lograr analizar la calidad desde un punto de vista más completo, en la que no solo se considere la organización o macroestructura de los textos escritos (Aravena et al., 2016; Parodi, 2000), sino el despliegue a nivel micro (Beers & Nagy, 2009), pues ya ha sido evidenciada la gran incidencia de la elaboración de las ideas en la calidad de los textos (Crossley et al., 2016). Pese a los avances de esta medición, es recomendable seguir perfeccionando la forma de evaluar esta dimensión.

Ahora bien, otras limitaciones de este estudio también están presentes. Por un lado, sería altamente recomendable ampliar la muestra para la aplicación de este instrumento y así poder consolidar lo que aquí ya se ha planteado. Por otro lado, el tipo de validación realizada en este trabajo fue de constructo, pues se validó estructuralmente el instrumento, por tanto, es recomendable realizar los otros tipos de validación psicométricas como la de contenido y criterio que señalan Jonsson y Svingby (2007).

En conclusión, este estudio permite generar implicancias respecto a la investigación y a la evaluación de la escritura. Respecto de la investigación, este trabajo contribuye a la discusión sobre la calidad de la escritura, pues mediante la validación de este tipo de rúbricas se realizaron modelos de predicción que han permitido seguir investigando sobre esta temática (Figueroa et al., 2018).

Respecto de la evaluación de la escritura, este trabajo es relevante porque instala la necesidad de trabajar la escritura por tareas específicas y no como propone, por ejemplo, el currículum de lenguaje de Chile que centra su foco en habilidades generales de producción textual, como los procesos de escritura (por ejemplo, la planificación) (Espinosa y Concha, 2015). Estos resultados demuestran la importancia de trabajar en el aula en la enseñanza explícita de los géneros discursivos relevantes para la escuela, más que centrarse en habilidades comunicativas generales como los procesos de la escritura o las convenciones de la lengua, como la puntuación. En este sentido, con este trabajo se reafirma que la calidad de la escritura está condicionada por las particularidades de cada tarea (Snow & Uccelli, 2009; Verhoeven & van Hell, 2008) y, en definitiva, tanto la enseñanza como la evaluación deben apuntar a la especificidad de cada una. Por lo pronto, es indispensable seguir contribuyendo en este campo de estudio.

Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Síntesis de Resultados Simce Escritura 6° Básico 2013*. Disponible en https://s3-us-west-2.amazonaws.com/resultados-simce-2013/SR_6basico_escritura_2013.pdf

Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativo y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

Álvarez, M. y García, J. (2014). Evolución del proceso escritor desde la Educación Primaria a la Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 5-26.

Anales de Psicología (2013). Guía editorial para la presentación de trabajos de validación de tests en Ciencias Sociales y de Salud. Retrieved from <http://www.um.es/analesps/informes/GuiaValidacionTestsAnalesps2013.pdf>

Aravena, S., Figueroa, J., Quiroga, R. y Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista signos*, 49(91): 168-191. doi: 10.4067/S0718-09342016000200002

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México DF: Siglo XXI.

Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Beck, S. W., & Jeffery, J. V. (2009). Genre and thinking in academic writing tasks. *Journal of Literacy Research*, 41(2), 228-272. doi: 10.1080/10862960902908483

Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing*, 22(2), 185-200. doi: 10.1007/s11145-007-9107-5

Benítez, R. (2007). Caracterización y aplicación de una escala analítica para la evaluación de la producción escrita. *Onomázein* 16, 191-209.

Benítez, R. & Sotelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 23 (2) 127- 150.

Berman, R., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.

Calfee, R., & Greitz, R. (2007). Best practices in writing assessment. En S. Y. Graham, & Ch. MacArthur (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 351-377). NY: The Guilford Press.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. Hillsdale, NY: Erlbaum.

Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92.

Concha, S., Miño, P., Andrade, P. y Quiroga, R. (2014). Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: Base conceptual y resultados de impacto. *Miriada Hispánica*, 10, 129-154.

Concha, S., & Paratore, J. (2011). Local coherence in persuasive writing: an exploration of Chilean students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication, 28*(1), 34-69.

Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practice in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation, 10*(7), 1-9.

Crossley, S. A., Weston, J. L., Sullivan, S. T. M., & McNamara, D. S. (2011). The development of writing proficiency as a function of grade level: a linguistic analysis. *Written Communication, 28*(3), 282-311. doi: 10.1177/0741088311410188

Crossley, S., Muldner, K., & McNamara, D. (2016). Idea generation in student writing: Computational assessments and links to successful writing. *Written Communication, 33*(3): 328–354

Crosson, A. M., Matsumura, L. C., Correnti, R., & Arlotta- Guerrero, A. (2012). The quality of writing tasks and students' use of academic language in Spanish. *The Elementary School Journal, 112*(3), 469-496.

Danzak, R. L. (2011). The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: An exploratory approach. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 42*(4), 491-505. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0063)

Espinosa, M. y Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de lenguaje y comunicación: nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos, 41*(2), 325-344.

Figueroa, J., Meneses, A. & Chandía, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing, 31*(3), 703–723. doi: 10.1007/s11145-017-9806-5

Figueroa, J., Meneses, A. & Chandía, E. (en prensa). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista Signos*, manuscrito aceptado para publicación.

Figueroa, J., Meneses, A., Hugo, E. & Chandía, E. (Manuscrito en preparación). Habilidades y recursos de lenguaje académico en la calidad de argumentaciones y explicaciones de estudiantes chilenos de 8vo básico.

George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gillespie, A., Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2013). Fifth-grade students' knowledge about writing process and writing genres. *Elementary School Journal, 113*(4), 565-588. doi: 10.1086/669938

- Greenberg, K. (2015). Rubric use in formative assessment: a detailed behavioral rubric helps students improve their scientific writing skills. *Teaching of Psychology*, 42(3) 211-217.
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10(4), 255-282.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review* 2, 130–144.
- Katzemberger, I. (2005). The super-structure of written expository texts –A developmental perspective. En D. Ravid & H. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth Berman* (pp. 327-336). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256-266.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84.
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13–23.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86. doi: 10.1177/0741088309351547
- Mendoza, A. (2014). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado. *Innovación Educativa*, 14(66), 147- 175.
- Meneses, A. y Ow, M. (2012). Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: Dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 233-247.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares de 7° básico a 2° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Disponible en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles36703_Bases_curriculares_1medio.pdf
- Miller, B., & McCardle, P. (2011). Reflections on the need for continued research on writing. *Reading & Writing*, 24(2), 121-132.

Muñoz, C., y Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación Universitaria*, 8(6), 75-84.

National Assessment Governing Board (2010). Writing Framework for 2011 National Assessment of Educational Progress.. Washington, DC.: Autor.

Novick, M. R., & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and the reliability of composite measurements. *Psychometrika*, 32, 1-13.

Nunnally, J. B. y Bernstein, J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw Hill.

Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-74.

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169.

Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50. doi: 10.1037/a0013248

Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45-65. doi: 10.1007/s11145-012-9392-5

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33, 151-166.

Poblete, C. A. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, 47, 63-88.

Programme for International Student Assessment (PISA). (2010). Results in focus. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. <http://www.oecd.org/pisa/>

Real Academia Española (2005). Diccionario panhispánico de dudas. Recuperado de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=qXGSxldBKD6hqrTMMo>

R Core Team (2017). A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Resource document <http://www.R-project.org/>.

Rose, D., & Martin, JR. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Londres: Equinox.

Salas, N., Llauradó, A., Castillo, C., Taulé, M., & Martí, M. A. (2016). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood. In J. Perera, M. Aparici, E. Rosado & N. Salas (Eds), *Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 307- 326). NY: Springer International Publishing.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120.

Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Nueva York: Cambridge University Press.

Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A.-M., y Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein*, (34), 381–425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>

Uccelli, Paola., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. doi: 10.1177/0741088312469013

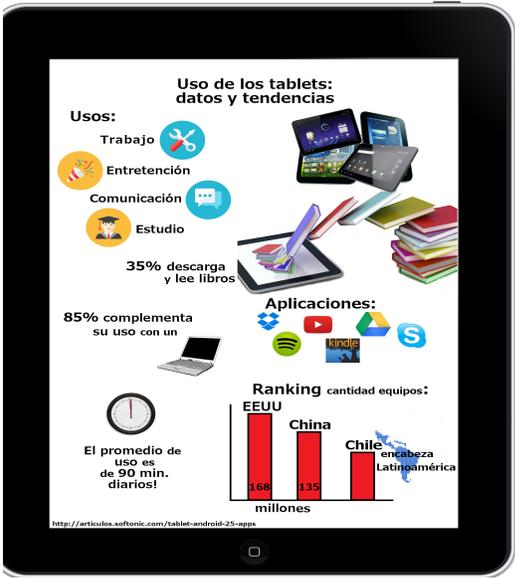
van der Linden, W. J. (1994). Internationalization in educational measurement. *Educational measurement*, 13, 4-4.

Verhoeven, L., & van Hell, J. G. (2008). From knowledge representation to writing text: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 45(4-5), 387-405. doi: 10.1080/01638530802145734

APÉNDICE

1. Tareas

1.1 Explicaciones

Instrucciones	Infografía/ Estímulo								
<p>Últimamente los <i>tablets</i> han traído grandes beneficios para la vida diaria de las personas. A partir de este tema, escribe un informe en el que expliques los usos y beneficios de los <i>tablets</i> en relación a otros objetos tecnológicos. Considera que tu texto será leído por personas que no conocen los distintos usos de los <i>tablets</i> y quieren comprender su utilidad.</p> <p>Recuerda que un informe deber comenzar con una introducción, seguir con el desarrollo y terminar con un cierre.</p> <p>Para escribir, utiliza tus conocimientos y la información que entrega la siguiente infografía. Si lo deseas puedes hacer un borrador para planificar y utilizar todas las hojas que necesites. Cuentas con 30 minutos para escribirlo.</p>	 <p>Uso de los tablets: datos y tendencias</p> <p>Usos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabajo Entretención Comunicación Estudio <p>35% descarga y lee libros</p> <p>85% complementa su uso con un laptop</p> <p>Aplicaciones:</p> <p>Ranking cantidad equipos:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>País</th> <th>Cantidad (millones)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EEUU</td> <td>168</td> </tr> <tr> <td>China</td> <td>135</td> </tr> <tr> <td>Chile</td> <td>encabeza Latinoamérica</td> </tr> </tbody> </table> <p>El promedio de uso es de 90 min. diarios!</p> <p>http://articulos.softonic.com/tablet-android-25-apps</p>	País	Cantidad (millones)	EEUU	168	China	135	Chile	encabeza Latinoamérica
País	Cantidad (millones)								
EEUU	168								
China	135								
Chile	encabeza Latinoamérica								

1.2 Argumentaciones

Instrucciones	Estímulo
<p>Escribe un ensayo sobre los usos del <i>tablet</i> en la sala de clases para una revista escolar sobre tecnología. En este ensayo debes dar un punto de vista y argumentos para convencer a los lectores de tu postura. Los siguientes son elementos que debe tener tu ensayo:</p> <ol style="list-style-type: none"> una introducción un punto de vista sobre esta situación argumentos que apoyen tu postura un argumento que se contraponga al tuyo (por ejemplo, las razones que tiene el director para no permitir su uso) una conclusión 	 <p>¿TABLETS EN LA SALA DE CLASES?</p> <p>Algunos colegios entregan tablets a los estudiantes para fomentar el aprendizaje.</p> <p>Una escuela decidió entregar <i>tablets</i> a todos los estudiantes como herramienta para el aprendizaje. A muchos profesores les gustan los <i>tablets</i> porque los estudiantes pueden utilizar diccionarios en línea y buscar información interesante en Internet. Sin embargo, en las últimas semanas los estudiantes han utilizado sus <i>tablets</i> para publicar videos con comentarios negativos acerca de sus compañeros. Ahora, muchos padres están preocupados por esta situación. Debido a este problema, el director del colegio ha decidido que los <i>tablets</i> ya no estarán permitidos en la sala de clases.</p> <p>Escribe un ensayo sobre los usos del <i>tablet</i> en la sala de clases para una revista escolar sobre tecnología. En este ensayo debes dar un punto de vista y argumentos para convencer a los lectores de tu postura. Los siguientes son elementos que debe tener tu ensayo:</p> <ol style="list-style-type: none"> una introducción un punto de vista sobre esta situación argumentos que apoyen tu postura un argumento que se contraponga al tuyo (por ejemplo, las razones que tiene el director para no permitir su uso) una conclusión

2. Rúbricas

2.1 Explicaciones

Nivel/ Dimensión	Nivel 4 Sobresaliente	Nivel 3 Logrado	Nivel 2 Básico	Nivel 1 No logrado
<i>Constatación del fenómeno (CONF)</i>	<p>El texto formula una explicación clara sobre los usos y beneficios de los <i>Tablets</i>.</p> <p>Se explica mediante:</p> <ol style="list-style-type: none"> Una constatación inicial sobre el fenómeno (los usos y beneficios de los <i>Tablets</i> en la vida de las personas). <p>Y responde a una de estas preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo el Tablet beneficia a las personas más que otros objetos tecnológicos? Es decir, compara los usos del Tablet en relación a otros objetos tecnológicos. O ¿Por qué el uso del Tablet es beneficioso para las personas? Es decir, desarrolla una evaluación y/o reflexión en torno al uso del Tablet en la sociedad. 	<p>El texto formula una explicación sobre los usos y beneficios de los <i>Tablets</i>.</p> <p>En este nivel, se explica mediante:</p> <ol style="list-style-type: none"> Una constatación inicial superficial sobre el fenómeno (con poco desarrollo) o una constatación inicial débil (centrada en el objeto: una definición). <p>Y responde a una de estas preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo el Tablet beneficia a las personas más que otros objetos tecnológicos? Es decir, compara los usos del Tablet y sus beneficios en relación a otros objetos tecnológicos (celular y/o computador). O ¿Por qué el uso del Tablet es beneficioso para las personas? Es decir, desarrolla justificaciones que apoyen los beneficios del Tablet, por lo que hay una evaluación y/o reflexión en torno al uso del Tablet en la sociedad. O ¿Por qué el uso del Tablet es beneficioso para las personas? Es decir, desarrolla justificaciones que apoyen los beneficios del Tablet, por lo que hay ventajas y/o desventajas respecto al uso del Tablet. 	<p>El texto formula una pequeña explicación sobre los usos y beneficios de los <i>Tablets</i>.</p> <p>En este nivel, hay:</p> <ol style="list-style-type: none"> Una constatación inicial débil (centrada en el objeto: una definición) o puede NO haber constatación inicial. <p>Más,</p> <ol style="list-style-type: none"> Una explicación débil, es decir, hay pequeños intentos de explicar un fenómeno (hay una ejemplificación de alguno de los datos o una reformulación). <p>Más, opcionalmente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Una enumeración de cualidades (descripción). O No hay Constatación inicial, pero sí una comparación o pequeña reflexión. 	<p>El texto no formula una explicación sobre los usos y beneficios de los <i>Tablets</i>.</p> <p>En este nivel:</p> <p>No hay constatación inicial, y:</p> <p>Predomina la descripción del Tablet como objeto tecnológico (dan una enumeración de cualidades), por lo que son textos apegados al objeto físico.</p> <p>O bien, solo hay una descripción de rasgos (copia los datos de la infografía).</p> <p>O bien, narran, opinan o dan instrucciones (procedimientos) sobre el uso, sin dar una explicación.</p>
<i>Elaboración de las ideas (ELI)</i>	<p>El texto proporciona datos de la infografía, los que integra eficazmente con sus conocimientos sobre el uso del Tablet.</p> <p>Se utilizan dos (o más) datos de la infografía los que están bien desarrollados como una evidencia para la explicación.</p>	<p>El texto proporciona datos de la infografía, los que integra con sus conocimientos sobre el uso del Tablet.</p> <p>Se utiliza un datos de la infografía que está bien desarrollado como una evidencia para la explicación.</p> <p>En el caso de mencionar más ideas de la infografía, puede que algunas solo estén parafraseadas o copiadas.</p>	<p>El texto proporciona datos de la infografía, pero estos NO están integrados.</p> <p>Se utilizan datos de la infografía, pero la información solo está parafraseada o la información se expande poco.</p>	<p>El texto no proporciona datos de la infografía sobre el uso del Tablet.</p> <p>O Bien, solo copia los datos como ideas sueltas, las que no desarrolla ni integra.</p>
<i>Organización (ORGE)</i>	<p>El texto demuestra una organización jerárquica evidente (introducción, desarrollo y cierre), pues las ideas están lógicamente agrupadas y reflejan el enfoque del escritor.</p>	<p>El texto demuestra una organización jerárquica (introducción, desarrollo y cierre), pues la mayoría de las ideas están lógicamente agrupadas y reflejan el enfoque del escritor.</p> <p>Por lo general los párrafos se desarrollan en torno al uso del Tablet.</p>	<p>El texto muestra un intento de organización jerárquica.</p> <p>Algunas ideas pueden no estar claramente centradas en el tema, y los párrafos se desarrollan de manera irregular.</p>	<p>El texto no muestra una organización jerárquica.</p> <p>Las ideas son agrupadas de forma ilógica. (Listado de ideas, o bien, ideas inconexas en un solo gran párrafo).</p> <p>No hay construcción de párrafos.</p>

2.2. Argumentaciones

Nivel/ Dimensión	Nivel 4 Sobresaliente	Nivel 3	Nivel 2 Básico	Nivel 1 No logrado
<i>Posición</i> (POS)	El texto formula una posición clara sobre el uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases. Y El texto demuestra comprensión de otras perspectivas , las que incorpora para dar mayor profundidad . La otra perspectiva está nominada, es decir, se explicita el sujeto de esa otra posición.	El texto formula una posición sobre el uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases. El texto demuestra cierta comprensión de otras perspectivas, aunque no las incorpora para dar mayor profundidad al tema. La otra perspectiva está presente, pero no nominalizada; es decir, no se explicita el sujeto de esa otra posición. Por ejemplo: Algunos piensan, Todos saben, Otros creen.	El texto indica una posición débil sobre el uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases, pues entrega ventajas y desventajas sin explicitar una posición clara . El texto no incorpora otra perspectiva para dar mayor profundidad.	El texto no indica una posición sobre el uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases, pues entrega ventajas y desventajas sin explicitar una posición , o bien, realiza una descripción de la situación o una narración . O bien, hay posición contradictoria (parte con A y termina con B). El texto no incorpora otra perspectiva.
<i>Ideas/ Argumentos</i> (IDEA)	El texto proporciona razones fuertes persuasivas. Hay dos (o más) razones o argumentos para respaldar la postura y todos están consistentemente desarrollados .	El texto proporciona razones persuasivas. Hay por lo menos dos razones o argumentos para respaldar la postura, pero están medianamente desarrollados . *Dos Alternativas: A. Dos argumentos (o más) medianamente desarrollados. B. Un argumento bien desarrollado y otro argumento medianamente desarrollado. Medianamente desarrollado: Tesis + ejemplo.	El texto proporciona algunas razones , pero no se han desarrollado lo suficiente. Hay dos argumentos para respaldar la postura, pero poco desarrollados , o bien, hay solo un argumento bien desarrollado. *Tres Alternativas: A. Dos argumentos poco desarrollados B. Solo un argumento bien desarrollado. C. Un argumento medianamente desarrollado y otro poco desarrollado.	El texto proporciona razones superficiales (prejuicios y/o descalificaciones). Hay solo un argumento para respaldar la postura y está poco desarrollado, o bien, sin desarrollo. *Dos Alternativas: A. Un argumento poco desarrollado. B. Un argumento sin desarrollo.
<i>Contra argumento</i> (CONT)	El texto menciona un contraargumento y logra desarrollarlo con profundidad .	El texto menciona un contraargumento medianamente desarrollado.	El texto menciona un contraargumento , pero no lo desarrolla.	El texto no menciona un contraargumento .
<i>Organización</i> (ORGA)	El texto demuestra una organización (introducción, desarrollo y conclusión), pues las ideas están lógicamente agrupadas y reflejan el enfoque del escritor.	El texto demuestra una organización (introducción, desarrollo y conclusión), pues la mayoría de las ideas están lógicamente agrupadas y reflejan el enfoque del escritor, es decir, un texto con ideas organizadas. Por lo general los párrafos se desarrollan en torno al uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases	El texto muestra un intento de organización . Algunas ideas pueden no estar claramente centradas en el tema, y los párrafos se desarrollan de manera irregular .	El texto no muestra una organización . Las ideas son agrupadas de forma ilógica (listado de ideas, o bien, ideas inconexas en un solo gran párrafo). No hay construcción de párrafos .

Artículo 2

Título: Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico¹

Autores: Javiera Figueroa, Alejandra Meneses y Eugenio Chandía

Revista: *Revista Signos*, 52 (99).

Estado: aceptado

¹ Figueroa, J., Meneses, A. y Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista Signos*, 52 (99). doi: 10.4067/S0718-09342019000100031

Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico¹

Performance in the quality of explanations and arguments in 8th Chilean graders

Resumen

La escritura es una tarea que conlleva una alta demanda cognitiva y lingüística, cuya dificultad se ve incrementada al momento de escribir textos académicos, por lo que los estudiantes deben aprender a utilizar el lenguaje para producir distintos géneros discursivos. El objetivo de este estudio es analizar la calidad de explicaciones y argumentaciones producidas por estudiantes chilenos. La muestra estuvo conformada por 153 estudiantes chilenos de 8° básico de tres establecimientos educacionales pertenecientes a distintos grupos socioeconómicos (alto, medio y medio-bajo). Cada estudiante escribió una explicación y una argumentación sobre el mismo tópico (el uso de Tablet). Los resultados muestran que los estudiantes obtuvieron desempeños básicos en ambas tareas. Se realizaron análisis no paramétricos para determinar diferencias significativas según tarea y GSE. Respecto a las diferencias, con el test Wilcoxon se evidencia una distribución similar tanto en explicaciones como en argumentaciones. Respecto al GSE de los estudiantes, se aplicó el test de Kruskal-Wallis, en el cual se observa diferencias significativas entre los establecimientos educativos en ambas tareas. Asimismo, se evidenció que el desarrollo de las ideas es la dimensión menos lograda; por tanto, necesita una intervención explícita que la potencie. Este estudio muestra la relevancia de evaluar y enseñar- la escritura a partir de las características de cada género discursivo, más que centrarse en habilidades comunicativas generales, ya que así se puede desplegar un uso efectivo del lenguaje.

Palabras clave: explicaciones, argumentaciones, calidad de la escritura

Abstract

Writing is a task that involved a high cognitive and linguistic demand. This difficulty is increased with written academic texts; therefore, students need to learn the specific language to produce different discursive genres. The purpose of this research is analyzed the quality of the writing of explanations and arguments produced by Chilean students. 153 Chilean 8th graders of three schools with different socioeconomic levels (high, medium and low-medium) produced an explanation and argument on the same topic (using Tablet). The results revealed that writing students have a basic level of achievement in both tasks. Non-parametric analysis were performed to determine the significant differences according to task and socioeconomic levels. Regarding the differences, the Wilcoxon test shows a similar distribution in explanations and argumentation. However, significant differences are evident in the textual productions regarding the socioeconomic levels with Kruskal-Wallis test. Likewise, the ideas' development shows a low performance therefore an explicit intervention for improving in this dimension is required. This study shows the relevance of assessing and teaching the writing according to the characteristics of each task rather than focusing on general communicative skills, since this can be an effective use of language.

Key words: explanations, arguments, writing quality

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe consenso sobre la escritura no solo como medio de comunicación sino también como herramienta epistémica que potencia el pensamiento reflexivo (Miras, 2000), el desarrollo personal y la transformación de los sujetos y de las sociedades (Atorresi, 2010). Asimismo, se asume que el aprendizaje de la escritura es un proceso extremadamente exigente (Graham, Gillespie & McKeown, 2013) y difícil de dominar puesto que muchas habilidades cognitivas y lingüísticas son utilizadas al mismo tiempo durante este proceso (Vanderberg & Swanson, 2007). Pese a que los años de escolaridad se debieran destinar a desarrollar la escritura en los contextos escolares, los estudiantes tienen pocas oportunidades para producir textos, pues en muchos países se dedica escaso tiempo a la enseñanza así como al uso de la escritura como herramienta de apoyo para el aprendizaje (Graham et al., 2013; Mateos, Martín y Villalón, 2006).

Si bien hay pocas mediciones en escritura, se puede constatar que los resultados no son muy alentadores (Atorresi, 2010; MINEDUC, 2009). De hecho, recién en el año 2013 se comenzó a aplicar una evaluación nacional de escritura a los estudiantes de 6° básico (Agencia de Calidad de la Educación, 2014) y que se ha replicado -con variaciones- en los últimos años. Los resultados evidencian que hay un desempeño regular en la escritura de los estudiantes; sin embargo, se observan diferencias significativas respecto al grupo socioeconómico de los estudiantes. Asimismo, se observan diferencias significativas en el género de los estudiantes, dado que las mujeres obtienen sistemáticamente mejores puntajes que sus pares. Por otro lado, los resultados de 6° básico permiten afirmar que hay un desarrollo más bajo cuando se les solicita informar (38,5%) y opinar (35,8%) que cuando producen narraciones (50,2%) (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

Estos resultados son similares a los abordados por las investigaciones nacionales. Si bien son pocos los estudios en Chile que se han dedicado a comparar distintos géneros discursivos (Aravena, Figueroa, Quiroga y Hugo, 2016; Gómez, Sotomayor, Bedwell, Domínguez & Jeldrez, 2016; Sotomayor, Gómez, Jeldrez, Bedwell y Domínguez, 2014; Sotomayor, Gómez, Jeldrez, Bedwell, Domínguez y Ávila, 2016), los resultados indican que los estudiantes dominan en mayor medida la narración que la explicación y la argumentación, lo que se corrobora en la investigación internacional (Berman & Nir, 2007; Gillespie, Olinghouse & Graham, 2013).

Si bien esta investigación se centra en el dominio de las habilidades discursivas requeridas en la producción de explicaciones y argumentaciones, resulta necesario situar estas habilidades en el marco más amplio del aprendizaje de géneros discursivos relevantes para la escuela. Existe consenso en señalar que los géneros discursivos son enunciados relativamente estables producto de su uso en distintas esferas sociales de la comunicación (Bajtin, 1982); por lo tanto, son entendidos como una actividad social (Bazerman, 2004). Desde la perspectiva teórica de la Lingüística Sistémica Funcional, los géneros son una forma particular que adopta el lenguaje para conseguir un determinado objetivo, el que se concibe adecuado según la cultura (Eggs, 1994). Según este planteamiento, todo acto de comunicación está ligado a las circunstancias propias de su producción, determinado por las restricciones de los géneros y por el modo en que las convenciones culturales condicionan el uso de las formas lingüísticas (Schleppegrell, 2004).

En consecuencia, el conocimiento del género atraviesa todos los dominios lingüísticos y discursivos (Snow & Uccelli, 2009). En este marco, existen géneros discursivos propios del contexto escolar, que se caracterizan por organizaciones discursivas prototípicas (Schleppegrell, 2004; Rose & Martin, 2012). En efecto, los estudiantes se enfrentarán en su trayectoria académica principalmente con las explicaciones y argumentaciones para el aprendizaje (Carlino, 2003). Por lo tanto, resulta relevante caracterizar los desempeños de estudiantes en edades escolares en el dominio de las habilidades discursivas de estas tareas que configuran diferentes géneros discursivos escolares. Para la producción de explicaciones, los estudiantes requieren referirse a las causas y consecuencias en torno a un tema (Rose & Martin, 2012). En tanto, para las argumentaciones deben ser capaces de tomar una postura frente a un tema controversial y utilizar estrategias para conseguir la adhesión de una audiencia (Álvarez, 2001). Sin duda, el avance de los estudiantes en el dominio de ambas tareas se relaciona con contextos escolares de enseñanza explícita de géneros discursivos.

A pesar de que se espera que la escuela ofrezca oportunidades de enseñanza explícita en estos dominios, existen brechas que demuestran que los estudiantes de grupos socioeconómicos bajos y, en particular, del género masculino, tienen un desempeño más bajo en las tareas de escritura (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Por ende, es de interés estudiar el GSE y el sexo de los estudiantes como covariables para comprender cómo impactan en la escritura. Ahora bien, estas brechas se han detectado en narraciones, descripciones y exposiciones (Aravena et al., 2016; Sotomayor et al., 2016), sin caracterizar aún los desempeños en tareas recurrentes para el aprendizaje como las explicaciones y las argumentaciones. Este estudio se enfoca en el desempeño de estas habilidades discursivas en octavo básico porque este nivel de escolaridad representa el fin de un ciclo escolar, en el que se espera que los estudiantes ya dominen algunos rasgos propios de una escritura académica efectiva.

El objetivo de este artículo es, en primer lugar, determinar el desempeño de estudiantes chilenos en explicaciones y argumentaciones, dos ámbitos de producción menos explorados, según GSE y sexo. En segundo lugar, es determinar y comparar la calidad de estos según el desempeño específico en tres dimensiones, a saber, el conocimiento del propósito, el desarrollo de las ideas y la organización discursiva.

1. Marco teórico

1.1. Calidad de la escritura

Si bien en la investigación internacional el tema de la calidad de la escritura ha estado asociada a las variables que predicen el desempeño (Beers & Nagy, 2009; Crossley, Muldner, & McNamara, 2016; Crossley, Weston, Sullivan, & McNamara, 2011; McNamara, Crossley, & McCarthy, 2010; Olinghouse & Wilson, 2013; Uccelli, Dobbs & Scott, 2013), resulta de interés para este artículo enfocarse en los desempeños alcanzados por los estudiantes en distintas tareas según diversos modos de operacionalizar el complejo constructo de “calidad”. En efecto, Beers y Nagy (2009) analizaron la escritura de estudiantes de 7° y 8° grado en narraciones y argumentaciones, y determinaron como dimensiones de la calidad el enfoque del escritor, la elaboración de las ideas, la utilización de un lenguaje efectivo, la selección de palabras y el tono o la voz. Los resultados obtenidos evidencian que no hay diferencias en la calidad de la escritura respecto a ambas tareas; sin embargo, sí se encontraron diferencias por sexo, pues las mujeres tuvieron un mejor desempeño que sus pares en la calidad de los textos escritos. Desde una perspectiva

similar, Olinghouse y Wilson (2013) compararon las narraciones, argumentaciones y exposiciones en estudiantes de 5° grado. Para ello utilizaron una rúbrica que evaluó el desarrollo de las ideas, la organización, las oraciones, la selección de palabras y la voz. Los resultados indican que hay un mejor desempeño en la narración, mientras que la exposición obtiene la puntuación más baja.

Otros autores se han centrado en las argumentaciones (Crossley et al., 2011; McNamara et al., 2010; Crossley, Roscoe, & McNamara, 2014) con estudiantes de 9° grado, 11° grado y primer año de universidad. Estos autores han ocupado la rúbrica de SAT² para evaluar la calidad de la escritura en inglés, en la que integran criterios como el desarrollo de un punto de vista, el desarrollo de las ideas, la organización, la coherencia, la progresión y la variedad léxica (McNamara et al., 2010). Crossley et al. (2014) reúne una muestra de 1.631 ensayos, los cuales habían sido elicitados previamente para un conjunto de investigaciones sobre la calidad de la escritura. Los resultados indican que, de este corpus, solo el 9% fue altamente calificado, lo que refleja las dificultades en el desempeño de los estudiantes.

Pese a esta evidencia, la investigación en Chile ha dicho muy poco sobre el desempeño en escritura en el contexto escolar (Gómez, et al. 2016). De hecho, solo Sotomayor y colegas (2014; 2016) han estudiado la calidad de la escritura, quienes han utilizado como criterios la adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura y puntuación. Los resultados han constatado que los niveles de desempeño de los estudiantes son regulares en las argumentaciones y exposiciones. Además, se encontraron diferencias significativas respecto al sexo de los estudiantes (con ventaja para las mujeres) y su grupo socioeconómico (con ventaja para los GSE altos).

Otros estudios también se han centrado en las argumentaciones. Parodi (2000) analizó los niveles micro, macro y superestructurales de estudiantes de octavo básico, quien reporta un desempeño deficiente en la escritura de esta tarea, lo que después fue corroborado por Poblete (2005), dado que solo el 24% de su muestra logró un escrito de calidad. Sin embargo, en esta investigación la autora no encontró diferencias significativas respecto al GSE de los estudiantes. Por otro lado, Concha y Paratore (2011) observaron los recursos de coherencia en estudiantes chilenos de cuarto medio, y los resultados muestran que pese a que la escritura era coherente, la mayoría de los estudiantes no logra interrelacionar grandes porciones de texto con el fin de estructurar la información ni tampoco usa conectores más sofisticados.

Por el contrario, pocos estudios se han centrado en las exposiciones. Concha, Aravena, Coloma y Romero (2010) estudiaron los recursos de coherencia local, lo que abarcó conectores y mecanismos de referencialidad a través de distintos años de escolaridad (5° básico, 1° y 4° medio). Los resultados muestran que si bien los estudiantes incrementan su dominio de coherencia local a lo largo de la escolaridad, este no llega a ser óptimo, dado que los estudiantes producen textos en los que no relacionan las distintas ideas que desarrollan. Por otro lado, Aravena y colegas (2016) estudiaron la organización discursiva de explicaciones en tres niveles escolares (7° básico, 1° y 3° medio) y distinto GSE. Los resultados demuestran que hay diferencias significativas respecto a los niveles escolares y los GSE de los estudiantes. En efecto, solo los estudiantes mayores de GSE alto logran dominar una organización discursiva más elaborada que sus pares de GSE medio bajo. Por lo tanto, pese a que ya se saben algunos rasgos

de la escritura en el contexto escolar chileno, aún falta determinar cómo es el desempeño general de los estudiantes en estas tareas. En este sentido, se hace necesario determinar si hay diferencias significativas en la calidad de la escritura de estudiantes chilenos según sexo y GSE. Es más, avanzar a determinar con mayor especificidad en qué dimensiones radican las diferencias para aportar con evidencias que permitan diseñar intervenciones específicas.

1.2. Dimensiones específicas de la calidad de la escritura

Tal como se evidenció en el apartado anterior, existen distintos modos de operacionalizar el constructo de “calidad”. Sistemáticamente, se han considerado como dimensiones la elaboración de las ideas, la organización del discurso, la coherencia y el léxico. En este estudio se adaptaron las rúbricas utilizadas en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) (National Assessment Governing Board, 2010), tal como se describe a continuación.

1. Conocimiento del propósito (Gillespie, Olinghouse, & Graham, 2013; National Assessment Governing Board, 2010). A través de esta dimensión se da cuenta del propósito comunicativo de cada tarea. Para las explicaciones, se refiere a la capacidad de explicar un fenómeno, la que se denomina en la rúbrica como constatación del fenómeno (CONF). Para las argumentaciones, es la capacidad de posicionarse frente a un tema y se denomina posición (POS).
2. Desarrollo de las ideas (Beers & Nagy, 2009; Crossley et al., 2016; National Assessment Governing Board, 2010). Se evalúa el despliegue y elaboración de las ideas que realiza el escritor a nivel micro. En las explicaciones esta dimensión se denomina elaboración de ideas (ELI), la que se centra en las evidencias o soportes que se utilizan para clarificar el contenido; por su parte, en las argumentaciones, se refiere a las ideas/argumentos (IDEA) y contraargumento (CONT) que se utilizan para defender un punto de vista.
3. Conocimiento de la organización discursiva (National Assessment Governing Board, 2010; Snow & Uccelli, 2009). El sujeto organiza la información según las demandas de cada tarea en particular. Específicamente, en las explicaciones, la organización (ORGE) corresponde a una introducción (contextualización del fenómeno, presentación o definición), un desarrollo (en el que se explica el contenido) y un cierre (resumen, recomendación y/o reflexión). En cambio, en las argumentaciones la organización (ORGA) contempla una introducción (presentación de la situación inicial, entrada general al tema, o bien, preámbulo metadiscursivo); un desarrollo (con argumentos y contraargumentos), y una conclusión (resumen de la situación inicial, reiteración del punto de vista, y/o evaluación final).

Las preguntas que orientan este artículo son:

1. ¿Qué desempeño obtienen los estudiantes de 8° básico en las explicaciones y argumentaciones?
 - 1.1. ¿Existen diferencias significativas según tarea?
 - 1.2. ¿Existen diferencias significativas según el sexo³ de los estudiantes?
 - 1.3. ¿Existen diferencias significativas según el GSE en cada tarea?
2. ¿Qué desempeño obtienen los estudiantes por GSE en cada una de las dimensiones de la rúbrica (conocimiento del propósito, desarrollo de las ideas y organización discursiva)?

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 153 estudiantes de 8° básico distribuidos en tres establecimientos educacionales ubicados en la Región Metropolitana en Santiago de Chile, tal como se muestra en la Tabla 1. Las escuelas se reclutaron usando la distribución de la variable GSE en la población del sistema educativo chileno. En este sentido, el muestreo fue no probabilístico intencional a partir de su GSE y tipo de dependencia. La representatividad de la muestra, considerando esta variable, es del 100%, dado que ya se conoce la distribución de esta variable en la población (Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2014). Así, se seleccionaron tres establecimientos correspondientes a los grupos socioeconómicos (GSE) alto, medio y medio bajo según lo estipulado por la Agencia de Calidad de la Educación (2015)⁴. Los estudiantes tienen entre 13 y 14 años de edad.

Tabla 1. Distribución de los participantes

GSE	Tipo de dependencia	8° básico		
		Femenino	Masculino	Total
Alto	Particular	29	29	58
Medio	Subvencionado	29	29	58
Medio Bajo	Municipal	18	19	37
Total		76	77	153

2.2. Tareas de escritura

Se diseñaron dos tareas de escritura para determinar el dominio de los estudiantes en explicaciones y argumentaciones. Ambas tareas fueron sometidas a evaluación de dos expertos en escritura, quienes sugirieron otorgar mayor andamiaje en las instrucciones para lograr que los estudiantes desarrollaran sus escritos, de acuerdo a los postulados de Calfee y Greitz (2007). Asimismo, las tareas fueron probadas mediante dos pilotos: uno con dos cursos (60 estudiantes de la misma edad) y otro, para la revisión final, con 6 estudiantes. Todo esto permitió ajustar los tiempos de escritura y dar mayor claridad y precisión en la formulación de las tareas.

Se aseguró que ambas tareas abordaran el mismo tópico, como una manera de controlar los conocimientos sobre el tema (Kellogg, 1987). En este estudio el tema escogido fue el uso de Tablet, debido a los intereses e inquietudes propios de la edad. Si bien los estudiantes debían conocer las explicaciones y argumentaciones, se sabe que los estudiantes tienen pocas oportunidades para desarrollar la escritura en los contextos escolares (Mateos, Martín y Villalón, 2006). Por ello, a pesar de que no se leyó un ejemplo para tarea, se decidió otorgar el mayor andamiaje posible a los estudiantes con el objetivo de involucrarlos y poder facilitar el acceso al conocimiento de estas (Schlepppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009). Entonces, en cada estímulo se estableció una breve afirmación que introdujo el tema y activó conocimientos previos. Además, se orientó sobre a) el contexto; b) el propósito, c) la audiencia y d) la organización discursiva. Se les asignó dos carillas, aunque no se les restringió un mínimo o máximo de líneas. Si bien los estudiantes podían planificar y revisar sus escritos, la producción de los textos se realizó en la misma jornada escolar, dentro del tiempo total asignado (30 minutos por tarea), y no fueron explícitamente solicitadas la planificación y revisión de estos. Para elicitación de las explicaciones, se creó una infografía que entregaba distintos datos en torno al tema y para las argumentaciones se creó una situación ficticia sobre un conflicto en un contexto escolar, tal como se muestra a continuación.

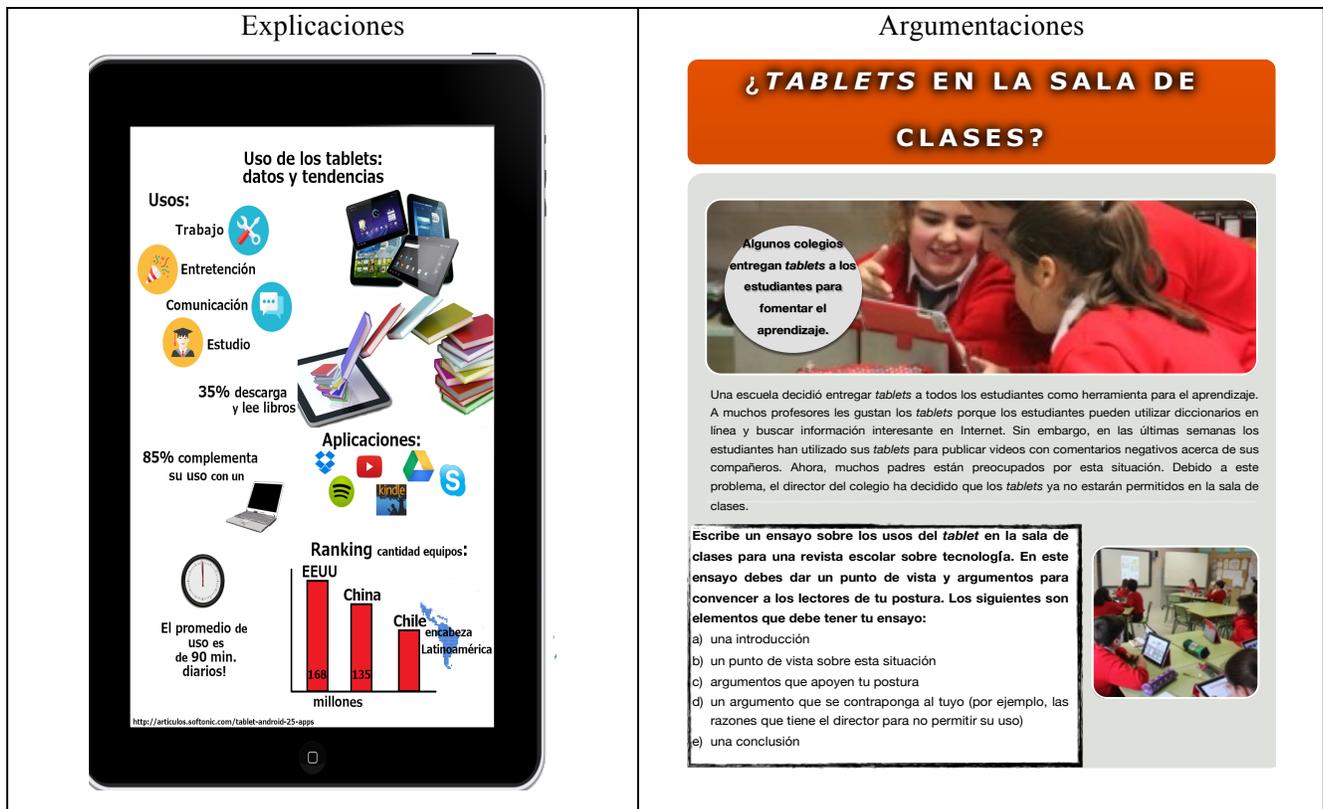


Figura 1. Tareas de escritura

2.3. Rúbrica para medir la calidad de la escritura

Se elaboró una rúbrica para medir la calidad de la escritura en cada una de las tareas, para lo cual se adaptó el instrumento Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) (National Assessment Governing Board, 2010). La rúbrica fue sometida a un proceso de validación psicométrica (Figuroa, Chandía y Meneses, en revisión), con una consistencia interna de .66⁴. Si bien los índices de consistencia interna son bajos, arriba de .6 se considera aceptable (Sijtsma, 2009). Las dimensiones específicas de las explicaciones son constatación del fenómeno (CONF), elaboración de ideas (ELI) y organización (ORGE), y se puntúa con un máximo de 12 puntos. Para las argumentaciones las dimensiones son posición (POS), ideas/argumentos (IDEA), contraargumento (CONT) y organización (ORGA), y su puntaje es de 16 puntos. Cada dimensión se puntúa entre 1 y 4, en la que se otorgó cuatro niveles de logro (no logrado, básico, logrado y destacado). En consecuencia, la suma de estas dimensiones da cuenta del puntaje de calidad en cada una de las tareas.

Para homogenizar los puntajes y así poder comparar, se usó el método “Equipercantil equating” basado en Teoría Clásica de Test (TCT), considerando los puntajes observados de cada dimensión. De esta forma se determinaron los percentiles de cada uno de los puntajes, homologando el percentil de un puntaje de una escala sobre la otra. Finalmente, se establecieron los puntajes de corte entre los niveles de desempeño para cada una de las tareas mediante un juicio de expertos (Flotts y Rodríguez, 2015).

Por tanto, a través de esta rúbrica se midió la calidad de la escritura que combina dos modalidades de evaluación: la analítica, por especificar dimensiones, y la holística, por obtener un puntaje global (Salas, Llauradó, Castillo, Taulé & Martí, 2016). Esto permitió no solo analizar las dificultades específicas de los estudiantes, sino también conocer el dominio general. En efecto, al no incorporar las marcas de cohesión y el léxico como dimensiones de la calidad y focalizarse en dimensiones discursivas, se logró generar modelos de predicción, los que fueron objeto de otro estudio (Figuerola, Meneses & Chandía, 2017).

2.4. Procedimiento de aplicación

Las tareas fueron de aplicación grupal y cada estudiante escribió una explicación y una argumentación (306 escritos en total) de forma manuscrita. Los instrumentos fueron administrados en una jornada escolar, otorgando 30 minutos para cada tarea. Una vez que se cumplía este tiempo, se procedía a leer las instrucciones de la siguiente tarea. Sin embargo, se procuró controlar la posible influencia del orden sobre las tareas solicitadas, por lo que se administraron con un orden inverso en todos los cursos y establecimientos. Se solicitaron los consentimientos éticos y, posteriormente, todas las respuestas fueron digitadas con procesador de textos para que la ortografía no interfiriera en el juicio de la calidad. Finalmente, cuando se terminó de recolectar y procesar los datos, los resultados fueron compartidos con todos los establecimientos, instancia en que estuvieron presentes los directivos y docentes de cada escuela.

2.5. Procedimiento de corrección

Los textos fueron revisados por dos correctores especializados. Se realizó un proceso de doble corrección. Todas las dudas y discrepancias fueron revisadas por un investigador experto. El índice Kappa de Cohen se calculó con el 20% de los datos en cada una de las tareas. Una vez alcanzada la consistencia se procedió a corregir individualmente. En ambas tareas, se presentan índices de Kappa consistentes, los cuales van entre .91 y 1 para las explicaciones con un promedio de .97; y para las argumentaciones, van entre .71 y .91 con un promedio de .85.

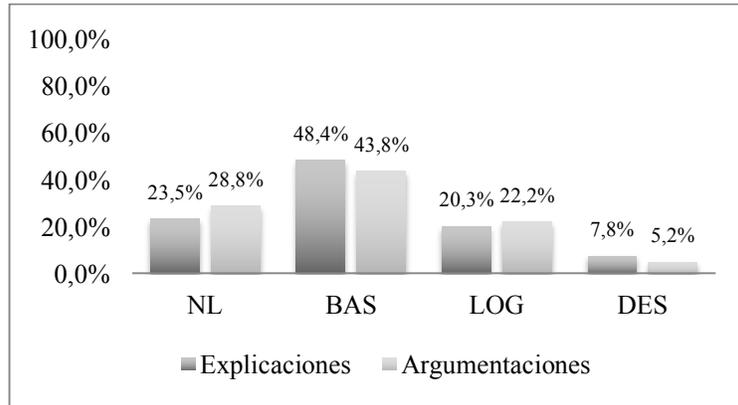
3. Análisis de datos

Para responder a la primera pregunta se realizó un análisis descriptivo de los datos, en el cual se estimó los índices de simetría y curtosis, así como test de Shapiro-Wilk, lo que permitió observar si la distribución de las dimensiones se aproximaban a una normal o no. Se utilizaron pruebas no paramétricas de una cola con un nivel de significancia de $p < 0.05$ para no alterar los supuestos estadísticos (Field, 2009). De este modo, las tres sub preguntas siguientes se plantearon para conocer si existen diferencias significativas respecto a las tareas, el sexo de los estudiantes y GSE al que pertenecen. La comparación entre tareas se realizó mediante el test Wilcoxon, mientras que para las diferencias por sexo se utilizó el test Mann-Whitney. Además, se aplicó un test de Kruskal-Wallis para la comparación de GSE. Posteriormente, se realizaron post hoc para conocer cuáles son estas diferencias mediante el test Mann-Whitney. Con el objetivo de responder la segunda pregunta, respecto a las dimensiones de cada tarea y el GSE de los estudiantes, se empleó un diseño de Kruskal-Wallis, en el que también se efectuó un análisis post hoc para determinar en qué GSE se establecieron las diferencias significativas en cada caso. Todos los análisis de post hoc se realizaron con un nivel de significancia de $p < 0.01$.

4. Resultados

4.1. Desempeños de estudiantes de 8° básico en las explicaciones y argumentaciones

Para responder a la primera pregunta de investigación, se realizó un análisis descriptivo que da cuenta del desempeño obtenido por los estudiantes de 8° básico en ambas tareas. En el gráfico 1, se observan los niveles de logro de los estudiantes.



*NL: no logrado; BAS: básico; LOG: logrado; DES: destacado

Gráfico 1. Niveles de logro en ambas tareas

Tal como muestra el Gráfico 1, la mayoría de los estudiantes obtiene un desempeño básico tanto en las explicaciones como en las argumentaciones. Esto indica que los estudiantes no tienen un dominio eficiente en ninguna de las tareas. En las explicaciones, el nivel básico indica que las producciones textuales solo logran pequeños momentos de explicación, pues lo que prima es la descripción de rasgos y no la explicación de un fenómeno (el uso de Tablet en la actualidad). Además, los estudiantes desarrollan muy poco sus ideas y organizan su texto de manera incompleta. En tanto, el nivel básico en las argumentaciones indican que los estudiantes logran una posición personal respecto al tema propuesto (el uso del Tablet en la sala de clases); sin embargo, no logran incorporar otra perspectiva o punto de vista alternativo. Además, son producciones en que los argumentos son poco desarrollados y la organización es incompleta. Como se observa en la Tabla 2, la distribución de ambas tareas de escritura no es normal. El test de Shapiro-Wilk, evidencia la distribución no normal de los puntajes totales de cada tarea (Explicativo: S-W= .94831, $p = .00$; Argumentativo: S-W= .94316, $p = .00$).

Tabla 2. Descriptivos en ambas tareas

	Explicaciones	Argumentaciones
N	153	153
Media	8.22	8.13
Sd	2.61	2.34
Mediana	8	8
Rango	11	12
Mínimo	4	4
Máximo	15	16
Asimetría	.288	.725
Curtosis	-.113	.337

Nota: los puntajes son comparables porque están homologados

3.1. Diferencias según tarea

Para el análisis de resultados se condujo un diseño no paramétrico, mediante el test Wilcoxon. El análisis sobre los desempeños muestra una distribución de resultados similares en ambas tareas, dado que no se encontraron diferencias significativas respecto a las explicaciones (Mdn = 8, $W = 11320$, $p = .62$, $r = -.04$) y a las argumentaciones (Mdn = 8, $W = 11320$, $p = .62$, $r = -.04$). Es decir, los estudiantes escriben de manera similar en ambas tareas, por lo que no dominan ninguna de estas en mayor medida.

3.2. Diferencias según el sexo de los estudiantes

Respecto al sexo de los estudiantes se aplicó el test Mann-Whitney en el que se observa diferencias según tarea. En efecto, hay diferencias significativas solo en las explicaciones dado que las mujeres obtienen mejores resultados que sus pares (hombres: Mdn = 8; mujeres: Mdn = 9, $U = 21.98$, $p = .00$, $r = -.22$). Sin embargo, no hay diferencias significativas en las argumentaciones (hombres: Mdn = 7; mujeres: Mdn = 8, $U = 26.26$, $p = .27$, $r = -.09$).

3.3. Diferencias según GSE en cada tarea

En la tabla 3, se encuentran los desempeños según GSE y tarea en términos de los puntajes totales obtenidos.

Tabla 3. Distribución por GSE en explicaciones y argumentaciones

GSE	Explicaciones			Argumentaciones		
	Alto	Medio	Medio bajo	Alto	Medio	Medio bajo
N	58	58	37	58	58	37
Media	9.53	8.22	6.16	9.27	8.13	6.32
Sd	2.64	2.18	1.75	2.27	2.03	1.76
Mediana	10	9	5	9	8	6
Rango	11	9	6	11	11	8
Mínimo	4	4	4	5	4	4
Máximo	15	13	10	16	15	12

Para responder a la pregunta sobre diferencias significativas por GSE y tarea, se utilizó el test de Kruskal - Wallis, utilizando el GSE como variable de agrupación. Es decir, se buscó determinar si los resultados obtenidos en la escritura de explicaciones se ven afectados por el GSE al que pertenecen los estudiantes. Los resultados indican que sí hay diferencias significativas entre los establecimientos educativos de distinto grupo socioeconómico respecto al puntaje total en esta tarea ($H = 38.13$, $df = 2$, $p = .00$), tal como se observa en la Tabla 3.

Para comprobar cuáles son las diferencias entre los establecimientos, se utilizó el test de Mann-Whitney. Los resultados del *post hoc* muestran que hay diferencias significativas entre el establecimiento de GSE alto y el GSE medio ($U = 1225$, $r = -.21$, $p = .01$), entre el GSE alto y el medio bajo ($U = 317.5$, $r = -.47$, $p = .00$) y entre el GSE medio y el medio bajo ($U = 499.5$, $r = -.36$, $p = .00$).

Para las argumentaciones, se utilizó el test de Kruskal-Wallis. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los establecimientos educativos de distinto grupo socioeconómico ($H = 42.03$, $df = 2$, $p = .00$). Las pruebas *post hoc* evidencian que hay diferencias significativas entre el establecimiento de GSE alto y el GSE medio ($U = 1166.5$, $r = -.23$, $p = .00$), entre el GSE alto y el medio bajo ($U = 304.5$, $r = -.48$, $p = .00$) y entre el GSE medio y el medio bajo ($U = 451.5$, $r = -.39$, $p = .00$). Esto sugiere que el desempeño general de los estudiantes sobre la escritura de explicaciones y argumentaciones difiere según el grupo socioeconómico al cual pertenecen, por lo que la escuela debiera proporcionar más oportunidades de enfrentarse a ambas tareas, en especial en los contextos socioeconómicos más desaventajados.

Ahora bien, más allá del puntaje global sobre cada tarea producida por los estudiantes, es importante lo que ocurre en las dimensiones específicas de cada una. A continuación se reportan los resultados por cada dimensión y GSE.

3.4. Desempeño por GSE en cada dimensión según tarea

En las explicaciones, como se observa en la Tabla 4, el test de Kruskal-Wallis evidencia que en las tres dimensiones hay diferencias significativas entre los establecimientos de distinto grupo socioeconómico. Ello se corrobora con el test de Mann-Whitney para determinar las diferencias entre los GSE por cada dimensión.

Tabla 4. Promedio, mediana, (DE) y test Kruskal-Wallis por GSE en las explicaciones

	GSE Alto (n=58)		GSE Medio (n=58)		GSE M. Bajo (n=37)		gl	H	Sig.
	M (DE)	Mdn	M (DE)	Mdn	M (DE)	Mdn			
CONF	2.41 (0.79)	2	2.10 (0.60)	2	1.84 (0.65)	2	2	13.219	.00
ELI	2.03 (1.00)	2	2.12 (0.96)	2	1.43 (0.65)	1	2	13.525	.00
ORGE	2.93 (0.92)	3	2.16 (0.99)	2	1.43 (0.77)	1	2	46.770	.00

Nota: CONF= constatación de fenómeno; ELI = elaboración de las ideas; ORGE = organización; M= media; Mdn = mediana

En la dimensión constatación del fenómeno (CONF) solo hay diferencias significativas entre el establecimiento de GSE alto y el GSE medio bajo ($U = 665$, $p = .00$, $r = -.28$). Esto quiere decir que en el establecimiento de GSE alto los estudiantes se desempeñan mejor que sus pares del GSE medio bajo, mientras que no se observan diferencias significativas entre el GSE alto con el medio, ni el establecimiento medio con el medio bajo.

En la dimensión elaboración de ideas (ELI), hay diferencias significativas entre el establecimiento de GSE alto y el GSE medio bajo ($U = 712$, $p = .00$, $r = -.24$), así como entre el GSE medio y el medio bajo ($U = 632$, $p = .00$, $r = -.29$). A pesar de que hay diferencias entre los distintos establecimientos, la mayoría de los estudiantes demuestran dificultades para elaborar y desarrollar las ideas de sus textos.

Sin embargo, en la dimensión organización (ORGE), hay diferencias significativas entre todos los GSE de los establecimientos: hay diferencia entre el GSE alto y el GSE medio bajo ($U = 282$, $p = .00$, $r = -.51$), así como entre el GSE alto y el GSE medio ($U = 943$, $p = .00$, $r = -.34$); y, además, entre el establecimiento de GSE medio y el GSE medio bajo ($U = 589.5$, $p = .00$, $r = -.32$). Estos resultados sugieren que la organización en las explicaciones es una dimensión de la escritura que los estudiantes de GSE alto ya dominan, lo que no ocurre con sus pares, pues tanto en el GSE medio como en el medio bajo los estudiantes no logran organizar las explicaciones mediante una estructura canónica (introducción, desarrollo y cierre).

Para poder comprender estas diferencias, en la Figura 2 se muestran dos ejemplos completos, uno en nivel destacado del GSE alto y otro en nivel no logrado del GSE medio bajo.

Nivel	Ejemplo	Dimensiones
Destacado Puntajes: 16- 15- 14- 13	<p>[El uso de tablets y otros dispositivos tecnológicos han sido clave para describir los últimos tiempos y la modernidad que caracteriza esta sociedad, se han vuelto muy útiles y benefactores para ciertos ámbitos pero dañinos para otros.] <u>Un ejemplo en el cual ha producido un avance es para trabajar, se han vuelto clave como respaldo de información y el uso de Internet genera que las empresas se puedan ampliar internacionalmente, además se han creado ciertas aplicaciones como Word Office que permite tomar nota para dejar respaldada información (1). EE.UU. según encuestas se encuentra en la cima del ranking de los países con mayor uso de Internet y lo más posible es que sin este no podríamos considerar a dicho país como una potencia mundial (2).</u></p> <p>Por otro lado podemos tomar como algo bueno o algo malo el tema de la comunicación a través de Internet ya que muchos menores de 18 años han sido afectados por el conocer gente a través de diferentes redes sociales también la forma de comunicarse ha cambiado de manera explícita en comparación a años atrás, la gente se ha acostumbrado a mantener sus relaciones vía Internet.</p> <p>[Así es como podemos tomar el avance de la tecnología como algo que puede tanto desarrollar el mundo como dar un paso atrás.]</p> <p style="text-align: right;">GSE alto</p>	<p>Constatación inicial del fenómeno (CONF)</p> <p><u>Elaboración de las ideas (ELI):</u> (2) ideas bien desarrolladas.</p> <p>Organización (ORGE): introducción y cierre.</p>
No logrado Puntajes: 6-5- 4	<p>Tablets: <u>tiene Wifi, no tiene datos tiene mucha memoria para juegos aplicaciones, videos</u></p> <p>Celular: Tiene datos, Wifi, botones básico, botones táctiles mucha memoria interna</p> <p style="text-align: right;">GSE medio bajo</p>	<p>No hay constatación inicial del fenómeno (CONF).</p> <p><u>Elaboración de las ideas (ELA):</u> (1) idea sin desarrollar.</p> <p>Organización (ORGE): \emptyset</p>

Nota: en **negrilla** se indica CONF; con subrayado, ELI, y con [corchetes] ORGE. Ambos ejemplos son muestras íntegras realizadas por los estudiantes.

Figura 2. Ejemplos explicaciones

De igual modo, en las argumentaciones se evidencia que hay diferencias significativas entre los establecimientos de distinto grupo socioeconómico en las cuatro dimensiones de esta tarea, como se observa en la Tabla 5.

En la dimensión posición (POS) hay diferencias significativas entre el establecimiento de GSE alto y el GSE medio bajo ($U = 763, p = .01, r = -.23$), así como entre el GSE alto y el GSE medio ($U = 1254.5, p = .00, r = -.24$). Sin embargo, no se observan diferencias entre el GSE medio y el GSE medio bajo. Aunque hay diferencias por GSE, la mayoría de los estudiantes de todos los establecimientos logra posicionarse respecto a la temática abordada; sin embargo, no logra incorporar en su escrito otra perspectiva o punto de vista.

Tabla 5. Promedio, mediana , (DE) y test Kruskal-Wallis por GSE en las argumentaciones

	GSE alto (n=58)		GSE Medio (n=58)		GSE M. Bajo (n=37)		gl	H	Sig.
	M (DE)	Mdn	M (DE)	Mdn	M (DE)	Mdn			
POS	2.43 (0.78)	2	2.05 (0.60)	2	2.03 (0.50)	2	2	12.783	.00
IDEA	2 (0.68)	2	1.69 (0.96)	2	1.65 (0.79)	1	2	9.124	.01
CONT	1.93 (1.00)	2	1.62 (0.91)	1	1.32 (0.58)	1	2	9.768	.00
ORGA	2.91 (1.03)	3	2.78 (1.09)	3	1.32 (0.62)	1	2	48.766	.00

Nota: POS= posición; IDEA = Ideas/argumentos; CONTR = Contraargumento; ORGA = Organización; M= media; Mdn = mediana

En la dimensión ideas/argumentos (IDEA), se observan diferencias estadísticamente significativas entre el establecimiento de GSE alto y el GSE medio bajo ($U = 763, p = .01, r = -.21$) así como entre el GSE alto y el GSE medio ($U = 1284, p = .01, r = -.20$). Ahora bien, se observa que todos los estudiantes tienen un desempeño bajo en esta dimensión, por lo que se puede constatar que hay dificultades para desarrollar las ideas en una tarea argumentativa, lo que concuerda con otros estudios (Crossley et al., 2016), tal como se indicará en el siguiente apartado. Algo similar ocurre en la dimensión contraargumento (CONT). Si bien solo hay diferencias significativas entre el GSE alto y el GSE medio bajo ($U = 713, p = .00, r = -.25$), se puede evidenciar que esta dimensión de la rúbrica tiene niveles muy bajos de desempeño en todos los GSE. En efecto, el uso de un contraargumento como estrategia retórica para convencer al posible lector, prácticamente no es utilizado por los participantes de este estudio.

Por último, en la dimensión organización (ORGA) hay diferencias significativas entre el GSE alto y el GSE medio bajo ($U = 268.5, p = .00, r = -.52$), así como entre el GSE medio y el GSE medio bajo ($U = 299, p = .00, r = -.50$). Sin embargo, no se observan diferencias entre el GSE alto y el medio. Estos resultados sugieren que los estudiantes de GSE alto y medio sí logran desarrollar en mayor medida los componentes de organización discursiva en las argumentaciones, mientras que los estudiantes de GSE medio bajo no logran estructurar un texto, dado que obtienen resultados por debajo de sus pares. Estas diferencias se observan en la Figura 3 en la que se presentan ejemplos completos de los estudiantes.

Nivel	Ejemplo	Dimensiones
Destacado Puntajes: 16- 15- 14- 13	<p>Tablets en la sala de clases. [En este ensayo, hablaré sobre el por qué los tablets no se deben utilizar en una sala de clases.]</p> <p>Mi opinión sobre esta situación que está pasando hoy en día, es que es algo gravísimo ya que <u>los niños están comenzando una especie de bullying cibernético hacia sus propios compañeros de clases los cuales al ser víctimas de este bullying, lo pasan mal y no quieren asistir al colegio (1).</u></p> <p>Además de que los tablets, son medios que facilitan el bullying, <u>también son objetos que distraen muy fácilmente a un niño en una sala de clases ya que con estos se puede jugar, escuchar música, ver videos, etc. (2).</u></p> <p><i>Hay gente (*), que dice que son buenos para fomentar el aprendizaje ya que pueden utilizar diccionarios en línea y buscar información interesante en Internet, pero esto tiene un punto en contra ya que los niños, pueden buscar cosas inadecuadas en Internet con querer o sin querer, ya que puede suceder que busquen algo con un doble sentido que no conocen y les aparecen cosas vulgares e inadecuadas para su edad.</i></p> <p>[Mi conclusión es que los tablets, son objetos muy útiles para alguien que lo usa bien, pero facilitan mucho el molestar al resto de los compañeros, buscar cosas inadecuadas en Internet y distraerse en clases.]</p> <p style="text-align: right;">GSE alto</p>	<p>Posición clara (POS) e incorpora la postura de otra perspectiva con profundidad (*).</p> <p><u>Ideas/ argumentos (IDEA):</u> (2) argumentos bien desarrollados.</p> <p><i>Contraargumento (CONT): se presenta para ser refutado en profundidad.</i></p> <p>Organización (ORGA): introducción y conclusión.</p>
No logrado Puntajes: 6-5- 4	<p>Sí estoy de acuerdo porque <u>los estudiantes pueden buscar información sobre tareas, libros, diccionarios y es fácil de buscar.</u></p> <p style="text-align: right;">GSE medio bajo</p>	<p>Posición (POS): hay una posición, pero sin contemplar otra postura.</p> <p><u>Ideas/ argumentos (IDEA):</u> (1) argumento</p> <p><i>Contraargumento: ∅</i></p> <p>Organización (ORGA): ∅</p>

Nota: en **negrilla** se indica POS; con subrayado, IDEA, con *cursiva* CONT y con [corchetes] ORGA. Ambos ejemplos son muestras íntegras realizadas por los estudiantes.

Figura 3. Ejemplos argumentaciones

En este sentido, el desempeño en las dimensiones específicas de cada tarea evidencia que hay diferencias significativas, pero estas se manifiestan sin un patrón común entre los distintos GSE, tal como se muestra en la Figura 5, que destaca en gris las diferencias significativas encontradas ($p < 0.01$). No obstante, la única relación que se mantiene constante es la diferencia significativa que hay entre el GSE alto y el medio bajo en todos los desempeños específicos en ambas tareas.

Diferencias GSE/ Dimensiones	Explicaciones			Argumentaciones			
	CONF	ELI	ORGE	POS	IDEA	CONT	ORGA
Alto-Medio bajo							
Alto-Medio							
Medio-Medio bajo							

Nota: diferencias significativas en color gris

Figura 4. Diferencias significativas entre los GSE para cada dimensión

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era reportar tanto el desempeño general sobre la calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones, así como analizar el desempeño específico de los estudiantes en distintas dimensiones que inciden en la calidad de la escritura. Sobre el primer objetivo se puede concluir que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel de logro básico sin variaciones respecto a la tarea, es decir, no hay una tarea que domine más que otra, lo que concuerda con los resultados reportados por Beers y Nagy (2009).

Por otro lado, se concluye que las diferencias por sexo solo se dan en las explicaciones, dado que las mujeres logran un desempeño mejor que sus pares, lo que no ocurre en las argumentaciones, pues el desempeño es igual. Estos resultados se diferencian de los hallazgos de Beers y Nagy (2009) y de Sotomayor (2016) dado que en estos estudios hay diferencias en todas las tareas producidas por los estudiantes.

Desde la perspectiva del GSE de los estudiantes, se evidencia que hay diferencias significativas entre los tres grupos socioeconómicos evaluados en esta investigación, lo que demuestra que en escritura también hay desigualdades respecto a la enseñanza y contacto con la cultura letrada. Estos resultados son consistentes con los desempeños obtenidos por estudiantes chilenos en las pruebas estandarizadas de escritura (Atorresi, 2010; Agencia de Calidad de la Educación, 2016a; Mineduc, 2009) y lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2016b) así como lo encontrado por Aravena et al. (2016) y Sotomayor et al. (2016).

Respecto a las dimensiones específicas de cada tarea- el segundo objetivo de este estudio- se evidencia que hay diferencias significativas, pero estas se manifiestan sin un patrón común entre los distintos GSE. En las explicaciones, la dimensión constatación del fenómeno (CONF), solo obtiene diferencias significativas entre el GSE alto y el medio bajo, lo que probablemente tiene que ver con las experiencias letradas de los estudiantes (Ravid & Tolchinsky, 2002). Pese a que en elaboración de las ideas (ELI) hay diferencias por GSE, se puede decir que todos los estudiantes tienen un nivel descendido de logro. De hecho, llama la atención que el GSE alto tiene un promedio inferior en esta dimensión respecto a los de GSE medio, lo que contrasta con todas las otras dimensiones, lo que puede dar cuenta de que estos últimos han podido tener más oportunidades de aprendizaje en la escuela. Sin embargo, un fenómeno distinto ocurre en la dimensión organización (ORGE), pues el GSE alto presenta mayor dominio respecto a sus pares de los otros establecimientos, lo que podría significar que la enseñanza de la escritura de las explicaciones ha estado centrada en este aspecto.

En las argumentaciones, la dimensión posición (POS) presenta diferencias por GSE; sin embargo, la mayoría de los estudiantes solo logra posicionarse respecto a la temática abordada, aunque no logra incorporar en su escrito otra perspectiva o punto de vista, por lo que la mayoría de los estudiantes pueden ser catalogados como escritores inexpertos (Scardamalia y Bereiter, 1992) en el sentido que no incorporan otro punto de vista que otorgue mayor profundidad y perspectiva del tema tratado. Tanto la dimensión desarrollo de las ideas (IDEA) como contraargumento (CONT) presentan resultados muy bajos en todas los GSE. En IDEA se observan diferencias significativas entre el establecimiento de GSE alto y el GSE medio bajo, así como entre el alto y el medio. Sin embargo, se puede constatar que hay dificultades transversales para desarrollar las

ideas en esta tarea. En contraposición, en CONT solo se encuentran diferencias significativas entre el GSE alto y el medio bajo, y es posible señalar que los estudiantes no utilizan esta estrategia, y esto probablemente se deba a que no conocen el uso de este mecanismo retórico. Estos resultados podrían sugerir entonces que los estudiantes no han recibido una enseñanza explícita de este recurso. Este fenómeno contrasta con lo que ocurre en la dimensión organización (ORGA), pues se evidencia que el GSE alto domina la organización de los textos, al igual que sus pares del GSE medio, aunque en menor medida.

El deficiente desarrollo de las ideas en ambas tareas son similares a los resultados de Concha et al., dado que, señalan, “las ideas se presentan en un mismo nivel en lugar de haber sido transformadas e interrelacionadas en nuevas estructuras de información” (2010: 88). Así también lo confirma Concha y Paratore (2011), pues la mayoría de los estudiantes tampoco logra interrelacionar grandes porciones de texto.

En contraste con esta dimensión, la organización es un aspecto de la escritura en el cual se observa un mayor dominio por parte de los GSE alto y medio, probablemente porque es una dimensión macro que ha estado más visible tanto a nivel de currículum (Mineduc, 2013; 2015), de evaluación (Agencia de la Calidad, 2016a) y de investigación (Aravena et al., 2016; Poblete, 2005; Parodi, 2000). Sin embargo, estos resultados también demuestran una brecha importante entre los GSE, pues se evidencian las pocas oportunidades de escritura que se le dan a los estudiantes de contextos vulnerables, dado que estos estudiantes solo logran escribir una respuesta corta (como se observa en ambos ejemplos), pero no estructuran un texto, seguramente porque han tenido pocas oportunidades de enfrentarse a este tipo de tareas.

Ahora bien, una de las tensiones que se generan a nivel nacional respecto del currículum de Lenguaje y Comunicación es el abordaje de las tareas de escritura, pues se propone un enfoque comunicativo en el que la producción escrita de los estudiantes se entiende como una habilidad comunicativa. Sin embargo, se propone trabajar con géneros discursivos, lo que según Espinosa y Concha (2015) evidencia un vacío teórico y didáctico, pues no se contempla la enseñanza de los géneros discursivos en su real dinamismo social y cultural. De hecho, los objetivos de aprendizajes, señalan las autoras, se centran en los procesos de escritura y en las habilidades generales para la producción, y no se explicita mayor información respecto al uso de la lengua en cada género discursivo propuesto. En este sentido, si el foco está dado en el proceso de escritura (sobre la planificación y la revisión), el currículum en Chile no se hace cargo de una enseñanza explícita de estrategias que se centren en cómo los estudiantes pueden desarrollar sus ideas.

Este problema ya lo ha constatado Graham y Sandmel (2011), quienes evidencian a través de un meta análisis que el enfoque de escritura basado en proceso es una solución eficaz, pero no es particularmente poderoso para enseñar a escribir a los estudiantes con más dificultades ni ayuda a mejorar la calidad de la escritura. Ahora bien, estas evidencias se complementan con los hallazgos de Crossley et al. (2016) respecto a la importancia que tiene la elaboración de las ideas sobre la calidad de la escritura en las argumentaciones. En efecto, estos autores constataron que no solo es predictivo el número de ideas encontradas, sino cuán elaboradas son estas ideas de la calidad de las argumentaciones. En este sentido, la investigación debe profundizar en esta dimensión clave con el objetivo de alimentar las prácticas pedagógicas para que permitan a los estudiantes aprender a desarrollar sus ideas.

Ahora bien, con los resultados de esta investigación se puede desprender que la enseñanza de la escritura debe estar orientada al trabajo específico con cada tarea más que centrarse en habilidades comunicativas generales (como los procesos de escritura). Por consiguiente, en este trabajo se reafirma que la calidad de la escritura está condicionada por las particularidades de cada tarea (Snow & Uccelli, 2009); por lo tanto, habría que hacer un trabajo de enseñanza que desempaquete las distintas habilidades, es decir, trabajar con cada género discursivo relevante para la escuela, y enseñar explícitamente las distintas dimensiones que contribuyen a lograr una escritura efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Síntesis de Resultados Simce Escritura 6° Básico 2013*. Disponible en https://s3-us-west-2.amazonaws.com/resultados-simce-2013/SR_6basico_escritura_2013.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2015). Metodología de construcción de grupos socioeconómicos Simce 2013. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/documentos-tecnicos/>

Agencia de Calidad de la Educación (2016a). *Síntesis de Resultados Simce Escritura 6° Básico, 2015*. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/resultados-educativos-2015-escritura/>

Agencia de Calidad de la Educación (2016b). *Síntesis de Resultados educativos, 8° Básico y II medio, 2015*. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_resultados_educativos_8basico_IImedio_2015.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Síntesis de resultados Simce Escritura 6° Básico 2016. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf.

Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Aravena, S., Figueroa, J., Quiroga, R. y Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista signos*, 49(91): 168-191. doi: 10.4067/S0718-09342016000200002

Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América latina y el Caribe*. Santiago: Unesco-Orealc.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México DF: Siglo XXI.

- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beers, S. F. & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing*, 22(2): 185-200. doi: 10.1007/s11145-007-9107-5
- Berman, R. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2): 79-120.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20): 409- 420.
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad. *Literatura y Lingüística*, 21: 75-92.
- Concha, S. & Paratore, J. (2011). Local coherence in persuasive writing: an exploration of Chilean students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication*, 28(1): 34-69.
- Crossley, S., Muldner, K. & McNamara, D. (2016). Idea generation in student writing: computational assessments and links to successful writing. *Written Communication*, 33(3): 328–354.
- Crossley, S. A., Roscoe, R. & McNamara, D. (2014). What is successful writing? An investigation into the multiple ways writers can write successful essays. *Written Communication*, 31(2): 184–214.
- Crossley, S. A., Weston, J. L., Sullivan, S. T. M. & McNamara, D. S. (2011). The development of writing proficiency as a function of grade level: a linguistic analysis. *Written Communication*, 28(3): 282-311. doi: 10.1177/0741088311410188
- Eggins, S. (1994). Genre. Context of the culture. En *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Espinosa, M. y Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de lenguaje y comunicación: nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2): 325-344.
- Figueroa, J., Meneses, A. & Chandía, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing*. 31(3), 703–723. doi: 10.1007/s11145-017-9806-5

Flotts, P. y Rodríguez, B. (2015). *Establecimiento de puntos de corte y reportes de resultados*. (Documento de trabajo). Santiago de Chile: MIDE UC.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Londres: SAGE Publications.

Gómez, G., Sotomayor, C. Bedwell, P., Dominguez, A. & Jeldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing*, 29: 1317–1336. doi:10.1007/s11145-016-9637-9

Gillespie, A., Olinghouse, N. G. & Graham, S. (2013). Fifth-grade students' knowledge about writing process and writing genres. *Elementary School Journal*, 113(4): 565-588. doi: 10.1086/669938

Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1): 1-15.

Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: a meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104(6): 396-407. doi: 10.1080/00220671.2010.488703

Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256-266.

Mateos, M., Martín, E. y Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En Pozo, JI., Scheuer, N., Del Puy Pérez, M., Mateos, M., Martín, ME. y De la Cruz, M. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1): 13–23.

McNamara, D. S., Crossley, S. A. & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27(1): 57-86. doi: 10.1177/0741088309351547

Ministerio De Educación. (2009). *Informe de resultados de Escritura*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación (2013). *Bases curriculares de la educación básica. Lenguaje y comunicación*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Disponible en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34959_Bases.pdf

Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares de 7° básico a 2° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Disponible en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-36703_Bases_curriculares_1medio.pdf

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89(1): 65-80.

National Assessment Governing Board (2010). *Writing Framework for 2011 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC.: Autor.

Olinghouse, N. G. & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing, 26*(1): 45- 65. doi: 10.1007/s11145-012-9392-5

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos, 33*, 151-166.

Poblete, C. A. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras, 47*: 63-88.

Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language, 29*: 417-447.

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write/Learning to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Salas, N., Llauradó, A., Castillo, C., Taulé, M. & Martí, M. A. (2016). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood. En J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Eds.), *Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 307–326). New York, NY: Springer.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*: 43-64.

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika, 74*(1), 107-120.

Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Nueva York: Cambridge University Press.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Sotomayor, C., Gómez, G., Jeldrez, E., Bedwell, P., y Domínguez, A. (2014). *Calidad de la Escritura en la Educación Básica*. (Documento de trabajo N° 13). Santiago de Chile: CIAE. Disponible en: <http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/13-072014.pdf>.

Sotomayor, C., Gómez, G., Jeldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. y Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. *Onomázein, 34*(34), 381–425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>

Uccelli, P., Dobbs, C. L. & Scott, J. (2013). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication, 30*(1): 36-62. doi: 10.1177/0741088312469013

Vanderberg, R. & Swanson, L. (2007). Which components of working memory are important in the writing process? *Reading & Writing*, 20: 721–752.

Valenzuela, J. P.; Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2): 217-241.

NOTAS

1. Esta investigación se ha realizado dentro del Proyecto FONDECYT REGULAR 1150238 subvencionado por CONICYT, Chile, y mediante beca CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/ 21130191.
2. SAT: Suit of Assesment, es un test estandarizado de escritura -ensayo- que se aplica a los estudiantes que ingresarán a la universidad en Estados Unidos.
3. En adelante se utilizará la palabra sexo para referirse a las diferencias de género con el propósito de evitar la ambigüedad entre género discursivo y género sexual.
4. Según la Agencia de Calidad de la Educación (2015), el GSE de un establecimiento se mide a través de: 1) la escolaridad de los padres; 2) el sueldo familiar y 3) el índice de vulnerabilidad (IVE). En el caso de los tres establecimientos seleccionados en este estudio los índices son los siguientes: para el establecimiento de GSE Alto, 1) 16 o más años de escolaridad; 2) un ingreso de 1977.9 dólares o más y 3) 8% o menos de IVE. En el establecimiento de GSE Medio, 1) 11 y 12 años de escolaridad; 2) un ingreso entre 512.8 y 879.1 dólares y 3) entre 35,01% y 59% de IVE. En el establecimiento de GSE Medio Bajo, 1) 9 y 10 años de escolaridad; 2) un ingreso entre 337 y 512.8 dólares y 3) entre 59,01% y 79% de IVE.
5. En las explicaciones la confiabilidad varía entre .40 y .65 y en las argumentaciones presenta una confiabilidad que varía entre .46 y .67.

Artículo 3

Título: Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders²

Autores: Javiera Figueroa, Alejandra Meneses y Eugenio Chandía

Revista: *Reading and Writing*, 31(3), 703–723.

Estado: publicado

DOI: 10.1007/s11145-017-9806-5

² Figueroa, J., Meneses, A. & Chandía, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing*. 31(3), 703–723. doi: 10.1007/s11145-017-9806-5

Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders

Abstract

Writing is a task that entails high cognitive and linguistic efforts, especially when producing academic texts. Academic language might be one of the factors influencing the quality of written texts, given that prior research has shown its impact on reading comprehension. The purpose of this study is to examine the contribution of Spanish Core Academic Language Skills (S-CALS) and academic vocabulary to the quality of written argumentation and explanation. For this study, 126 Chilean 8th grade students produced an argumentative text and an explanatory text about the same topic. In addition, their academic vocabulary was assessed with the S-AVoc-T test and their CALS with the S-CALS-I test. Results show that both CALS and academic vocabulary are significantly and positively correlated with both writing tasks. Even though these instruments make different contributions to the predictive models in each discursive genre, a Principal Component Analysis (PCA) revealed that the model that best explains writing quality are those which combine both language variables, namely Spanish Core Academic Language and Vocabulary Skills (S-CALVS). In argumentation, the S-CALVS model explains 29% of the variance, after controlling by gender. In contrast, in explanation, S-CALVS explains 35% of the variance. It is concluded that it is relevant to develop situated writing in each discursive genre and, upon that basis, to work with both CALS and academic vocabulary, because they have a specific impact on academic texts writing.

Keywords: academic language, academic vocabulary, writing quality, writing assessment

Introduction

Challenges posed by text production tasks that students must address are a persistent problem of writing assessments in school contexts. In the USA, only 33% of 8th graders and 24% of 12th graders perform at a proficient level (Graham & Sandmel, 2011). In Chile, results also show middling performance in 6th graders, although their scores are lower in non-narrative genres: their achievement levels reach 38% when asked to inform and 35% when asked to express their opinion (Agencia de Calidad de la Educación, 2014), which is confirmed by the last tests result, since students show better performance in the narrative genres than in the informative ones (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). These results hint at the across-the-board difficulties experienced by students when required to produce quality texts, especially academic genres.

Writing has been researched from various perspectives in order to understand what affects its quality, thus making it possible to orient pedagogical practices in a way that can improve students' written production. In cognitive models, research has focused on the recursive processes of writing such as planning, reviewing, and monitoring (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996; Scardamalia & Bereiter, 1987). Graham and Sandmel (2011), through a meta-analysis, examined experimental and quasi-experimental studies about writing interventions based on a process approach. As a result, the authors found that this approach was not particularly effective

for teaching writing to lower-performing students and did not result in a substantial improvement in writing quality, regardless of the discursive genre. Therefore, the process approach appears to be explicitly overlooking the contextual dimension of writing, both at the level of writer diversity—according to their performance—and of writing as a situated practice.

From a more discursive perspective, other studies have examined factors influencing written production, such as topic knowledge (McCutchen, 2000), regarding which researchers have concluded that lexical and syntactic resources chosen by writers may be restricted by the topic covered. Another relevant aspect is genre knowledge, since several studies have shown that the text quality depends partially on genre knowledge (Beck & Jeffery, 2009; Gillespie, Olinghouse, & Graham, 2013; Olinghouse & Graham, 2009; Verhoeven & van Hell, 2008). Nevertheless, these studies have explored knowledge at a global and structural level (i.e. topic and genre) without examining lexico-grammatical resources as micro-level requirements to produce specific genres. Some studies have focused on the contribution of metalinguistic knowledge on writing quality (Chen & Myhill, 2016; Concha & Paratore, 2011). These researches have shown that writers can make better lexical and syntactic choices when they apply their metalinguistic knowledge to text production; however, they have not assessed the proficiency of lexico-grammatical resources as key skills possessed by writers independently of the use of these skills in writing.

Writing quality as a situated social practice requires paying attention to the requirements laid down by genres, the writer's knowledge of the topic, the specific lexico-grammatical resources involved in the writing task or context, and the level of language and writing skills possessed by language users. There are more writing requirements in less frequent communicative contexts, with more compact and dense linguistic features and more abstract topics, such as the case of school academic writing. Nowadays, researchers have proposed the term Language for School Literacy Proficiency (LSL-P) (Uccelli, Phillips Galloway & Qin, in press) to refer to academic activities in school contexts, such as reading and writing, which students are expected to learn in order to express themselves in a flexible way in various communicative situations (Uccelli, Barr, Dobbs, Phillips Galloway, Meneses, & Sánchez, 2015). From this perspective, school tasks are not only expected to present linguistic-cognitive challenges for students, but they are also regarded as socioculturally situated discursive practices. That is, students are not only expected to learn the language; they should also become aware of “when, why and with whom to use which language resources” (Uccelli et al., in press, p. 8). Thus, writing becomes a task with a huge potential, because it is materialized when it is socioculturally situated. In other words, the writer is conceived as a user who possesses a repertoire of resources (such as language, genre and knowledge) which have been historically and socially learned across communicative contexts (Bazerman, 2004; Prior, 2009). The present study seeks to contribute to our understanding of writing quality from a situated perspective by working with two academic frequent genres in school setting: the argumentative and the explanatory genre.

That said, writing quality has been measured using rubrics that include various dimensions, such as idea development, text organization, vocabulary and coherence, among others (Beers y Nagy, 2009; Olinghouse & Wilson, 2013; McNamara, Crossley, & McCarthy, 2010). These dimensions, in turn, have been related to different skills. On the one hand, quality has been related to cognitive and motor skills—handwriting fluency, spelling, reading and oral language. There has

been found a moderate correlation, since fluency and spelling are important only during writing early development, but not during more advanced stages of school education (Kent & Wanzek, 2016). On the other hand, it was found a weak relation between oral language and writing quality. This was an unexpected result because ideas are developed through oral language, and lexical and grammatical knowledge might also be acquired through this skill (Kent & Wanzek, 2016). Nevertheless, oral language assessment instruments do not necessarily consider specific communicative context requirements such as academic register, but they rather evaluate skills at a general level. Therefore, it might be hypothesized that oral language skills which are specific and relevant for the written genres produced may have a significant correlation with these genres quality.

Prior research has also focused on the impact of specific lexico-grammatical and discursive resources on writing quality. Beers & Nagy (2009) studied 7th and 8th grade students' writing and considered the writer's approach, idea development, effective language use, word choice and tone or voice as dimensions of quality. The results showed that syntactic complexity is related to the quality of texts produced by adolescents, but this relation varies according to the discursive genre and the specific measure of syntactic complexity being used. From a similar perspective, Olinghouse & Wilson (2013) compared the narrative, argumentative and informative genres using a rubric, which assessed idea development, organization, sentences, word choice and voice. Although the authors analyze how vocabulary predicts text quality, they also conclude that genre knowledge cues word choice as students write.

Several studies have focused on argumentative genre written by first-year university students (Crossley, Muldner, & McNamara, 2016; McNamara, 2010; Uccelli, Dobbs, & Scott, 2013). McNamara et al. (2010) found that syntactic complexity, lexical diversity and word frequency predict writing quality. Similarly, the results of Uccelli et al. (2013) show that lexico-grammatical intricacy, length, organizational and epistemic markers significantly predict the quality of written essays produced by last year high school students. Other authors have stated that the text length appears to be the factor most related to writing quality, whereas linguistic rates such as lexical diversity or density and syntactic complexity present contradictory and non-systematic results (Salas, Llauradó, Castillo, Taulé, & Martí, 2016). Nonetheless, Salas et al. (2016) examined different linguistic measures at word, sentence and discourse level and how these related to the writing quality of first person narrations produces by Spanish-speaking students from a range of school grades. Their results indicate that, while productivity is strongly related to quality, this rate is not relevant when linguistic variables (such as vocabulary, syntax and cohesion) are included into the prediction models. Instead, they highlight the fact that teachers tend to assign higher scores to texts with high number of words per nominal phrase, high number of subordinating conjunctions and high lexical diversity. However, these predictions are made based on the linguistic resources used by students in the produced texts rather than measuring them as isolated language skills in order to understand their impact on the produced texts.

In sum, although Kent & Wanzek (2016) meta-analysis reported a low contribution of language skills to writing quality, according to standardized assessment results, and studies on linguistic resources show the impact of language skills on different genres, there is still few evidence about the specific contribution of academic language skills measured in isolation to the quality of

writing in different school genres.

Thus, it is relevant to understand the influence of academic language skills on the quality of specific genres, not only as verbal resources but also as a set of resources characterizing a certain context or register. As a consequence, there is a pressing need to further understand the influence of not only a specific verbal resource, but also of a set of resources that define the quality of academic written genres. It is particularly interesting to examine the language of schooling (Schleppegrell, 2004), because that is the context where students need to face multiple registers in order to learn at school (Snow & Uccelli, 2009). The language of schooling or academic language entails the use of academic vocabulary along with a complex and compact syntax, organization markers, and an authoritative voice, among other features (Schleppegrell, 2001, 2004; Snow & Uccelli, 2009). Over the last years, researchers have managed to shed light on the developmental trends of academic language in Chilean and American students between 4th and 8th grade, exploring its contribution to reading comprehension measured as receptive skills with an innovative and education-oriented assessment (Meneses, Uccelli, Santelices, Ruiz, Acevedo, & Figueroa, 2017; Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway, Barr, Meneses, & Dobbs, 2015; Uccelli & Meneses, 2015). Nonetheless, less attention has been paid to the contribution of academic language regarded as constellations of resources, which operate in writing at a lexico-grammatical and discourse level. In the case of English language, Phillips Galloway & Uccelli (2015) conducted a cross-sectional study and examined the dimensionality of productive academic language skills relevant for learning in school contexts measured in two micro-genres: definition and expository paragraph continuations. The results showed that academic language skills at lexico-grammatical and discourse levels behave differently in each genre and that a two factor model fits the data best. Additionally, models with structural equations showed that, as students progress toward higher education levels, they show greater proficiency in precise lexico-grammatical resources, as well as better global organization at discourse level. Nevertheless, no research has explored so far the prediction of academic language skills in longer school genres and thus there is no evidence of the contribution of Spanish receptive academic language skills to writing quality.

Learning academic language is a necessary first step for students to apply these Core Academic Language Skills to produce academic genres related to their learning process by selecting pertinent and effective linguistic resources. Therefore, the present study seeks to determine whether cross-disciplinary academic language skills and academic vocabulary –measured as receptive skills– predict writing quality in two discursive genres (argumentation and explanation) in Chilean 8th graders.

Academic language

As previously noted, *academic language* is the term used to refer to the language typically used in school (Schleppegrell, 2004), that is, the language of classrooms, textbooks, and tests across disciplines (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli & Meneses, 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015). It includes, for example, abstract vocabulary, complex sentences, and organizational patterns to present information (Uccelli, Barr et al., 2015) and thus transmit and construct knowledge (Snow & Uccelli, 2009).

According to Snow and Uccelli (2009), mastery in academic writing production is defined as the flexible use of a repertoire of lexico-grammatical and discursive forms to organize ideas and express a stance in a variety of textbooks. As a result, “school oral and written texts are expected to be precise, concise, logically connected and reflective, in addition to conforming also to discipline-specific expectations” (Uccelli et al., in press, p. 11).

Prior studies (Meneses et al., 2017; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015) have developed, based on the concept of academic language, an operational construct called Core Academic Language Skills (CALS), defined as “a constellation of the high-utility language skills that correspond to linguistic features that are prevalent in academic discourse across school content areas and infrequent in colloquial conversation” (Uccelli, Barr et al., 2015, p. 338), which go beyond vocabulary (Dobbs, 2014). An assessment instrument called Core Academic Language Skills Instrument (CALS-I) was created to measure the CALS construct in English (Uccelli, Barr, et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway, et al., 2015; Uccelli & Meneses, 2015). More recently, through a translation and adaptation process, a Spanish version of the instrument (S-CALS-I) was validated (Meneses et al., 2017). This instrument assesses a variety of academic language skills through eight specific tasks for measuring students' proficiency at word, sentence and discourse levels. Studies have shown that CALS-I predicts reading comprehension to a large extent, both in English (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway, et al., 2015; Uccelli & Meneses, 2015) and Spanish (Meneses et al., 2017). These instruments have also allowed a more specific comprehension of the contribution of language skills defined from a sociocultural and pragmatic view of language rather than a general view (Uccelli, Barr et al., 2015). Thus, CALS have been measured both in English and Spanish using an instrument which assesses them as receptive skills. However, so far it has not been explored whether CALS-I also can predict writing quality using Spanish data.

Academic vocabulary

The impact of vocabulary on reading comprehension has been extensively researched, especially in early stages (Strasser, Larraín, & Lissi, 2013; Strasser & del Río, 2014). However, very few studies have focused on writing, and these have mostly adopted a perspective centered on language development (Berman, 2004; Berman & Ravid, 2009; Ravid & Tolchinsky, 2002). Less attention has been paid to the influence of vocabulary on writing quality (Dobbs & Kearns, 2016; Gómez, Sotomayor, Bedwell, Dominguez, & Jeldrez, 2016; Olinghouse & Wilson, 2013). Gómez, Sotomayor, Bedwell, Dominguez, and Jeldrez (2016) examined the influence of lexical diversity, density, and sophistication on the quality of narrative, persuasive, and expository texts produced by a sample of Chilean 4th graders. The authors conclude that the different vocabulary measures bear different relations with each discursive genre: lexical diversity predicts the quality of narrative and argumentative texts, lexical sophistication predicts the quality of narrative and expository texts, and lexical density predicts quality in all three discursive genres.

Olinghouse and Wilson (2013) compared the same discursive genres in 5th graders considering multiple vocabulary measures and their relation to writing quality. Their results support the idea that vocabulary measures differ among discursive genres. For instance, in the persuasive genres, content words and register (measured as the proportion of words of Latin origin versus those of Germanic origin) were the only predictors, while in the informative genres content words and

sophistication (“maturity”) were the strongest predictors. However, the academic vocabulary measured did not predict quality: no variability was observed among the three genres, mainly because they are scarcely used in 5th grade. These results stand in contrast to other studies, which have found evidence for the impact of academic vocabulary on reading comprehension (Lesaux, Kieffer, Kelley, & Harris, 2014; Mancilla-Martínez & Lesaux, 2010). Nevertheless, the influence of this vocabulary on written quality has received little attention (Dobbs & Kearns, 2016) and has yet to be studied in Spanish speakers.

Thus, our first hypothesis is that CALS receptive skills and academic vocabulary have a strong impact on the quality of school genres, which are relevant for learning. However, this impact would probably be weaker than that on reading comprehension since the receptive proficiency of academic language is not the only factor involved in writing, but also the use of these resources throughout the texts, alongside with other cognitive variables allowing the fulfillment and evaluation of the task.

Discursive genres and writing quality

Research suggests that the notion of genre is always present, either explicitly in theoretical definitions, in the description of the task(s), or implicitly in the results, because the particularities of each discursive genre emerge as prominent features. Thus, the genre knowledge influences all linguistic and discursive domains (Snow & Uccelli, 2009) because the specific lexicogrammatical and discursive resources are aligned with the main purpose of the genre (Beck & Jeffery, 2009; Beers & Nagy, 2009; Danzak, 2011; Olinghouse & Graham, 2009; Verhoeven & van Hell, 2008).

Verhoeven and van Hell (2008) note that each genre imposes its own requirements for organizing the information in knowledge representation. Thus, quality is not regarded as an overarching construct applied to all genres, but, instead, it is understood in a situated manner: it manifests itself through its appropriateness to the social purposes of each genre.

Schleppegrell (2004) describes narrative genres as a personal one; whereas, factual and analytical genres are explanatory and argumentative, respectively. Proficiency in the latter genres occurs later than in narrative genres (Berman & Nir-Sagiv, 2007). Argumentative and explanatory genres are essentially academic and require more specialized language (Olinghouse & Wilson, 2013). The explanatory genres are characterized by a variety of subtypes in which the key objective is to provide general information about the topic discussed, either by describing the phenomena, by explaining how processes occur, or by instructing (Martin & Rose, 2008). In contrast, argumentative genres are aimed at persuading, since authors reflect on a controversial subject and use strategies to gain the audience's support (Álvarez, 2001).

In this study, we decided to work with argumentative and explanatory genres, because writing them demands the deployment of academic language. Three specific dimensions were established for each genre in order to determine the writing quality —knowledge of the genre, idea development and discourse organization. Thus, for the argumentation, we assessed author's stance towards an event, arguments and counterargument, as well as discourse organization (Beers & Nagy, 2009; Gillespie, et al., 2013; National Assessment Governing Board, 2010;

Snow & Uccelli, 2009). As for the explanation, statement of the phenomenon, idea development and discourse organization were assessed (Beers & Nagy, 2009; Gillespie, et al., 2013; National Assessment Governing Board, 2010; Snow & Uccelli, 2009). Hence, quality was measured as a combination of those dimensions and using explicit rubrics, which are explained below in this article.

Purpose of this study

The present study examines the contribution of CALS and academic vocabulary to writing quality, specifically to the quality of argumentative and explanatory texts. The participants, 8th graders, produced two writing samples (an essay and a report) about the same topic in order to control for their knowledge about the topic (Kellogg, 1987). Considering the interests of their age, the topic selected for this study was the use of tablet devices. The research questions (RQ) guiding this study are:

RQ1: How do Chilean 8th graders perform in terms of writing quality, Spanish Core Academic Language Skills –measured with S-CALS-I–, and Spanish Cross-disciplinary Academic Vocabulary –measured with S-AVoc-T?

RQ2: Is there a correlation between Spanish Core Academic Language Skills (CALS), academic vocabulary, and the quality of argumentations and explanations?

RQ3: Do Spanish Core Academic Language Skills and academic vocabulary predict the quality of argumentations and explanations?

Methodology

Participants. The sample was composed of 126 eighth graders from three schools located in the city of Santiago, Chile, as shown in Table 1. Given the high level of segregation of the Chilean school system (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2014), the diversity of the sample was ensured by selecting three institutions corresponding to high, middle, and middle-low socioeconomic status (SES) respectively according to a national agency (Agencia de Calidad de la Educación, 2013). The school with high SES was a private school. The second school was a publicly subsidized institution serving students from middle income communities. The third was a public school serving students from middle-low socioeconomic backgrounds. The participants were between 13 and 14 years old.

Table 1. Socio-Demographic characteristics of the participating 8th graders (n = 126)

School SES	n	%	Gender	n	%
High	51	40.5	Female	27	53
			Male	24	47
Middle	40	31.7	Female	18	45
			Male	22	55
Middle-Low	35	27.8	Female	17	48.6
			Male	18	51.4

Procedures

Writing tasks. Two writing tasks were designed to elicit an argumentation and an explanation. The tasks were assessed by experts and tested through several pilot studies. Both tasks covered the same topic in order to control for the participants' knowledge about the subject (Danzak, 2011; Kellogg, 1987). Considering the interests of children, the topic chosen for this study was the use of tablet devices. Prompts were created according to Calfee's and Greitz's (2007) recommendations about discursive genre, purpose, audience, and structure.

For the essay, a fictional situation was described—a school conflict regarding the use of tablets in the classroom—and students were asked to deliver their opinion about this situation. In addition, they were asked to support their position with two arguments and one counterargument. Afterwards, they were requested to write an argumentative text aimed at convincing their audience: the readers of a school magazine about technology. Participants were told that the text must include an introduction, one point of view, two arguments, one counterargument, and a conclusion.

To write the report, they were asked to explain the uses and benefits of tablets compared to other electronic devices. Participants received an infographic with pictures and relevant information for generating ideas regarding the use of tablets in everyday life. Afterwards, they were asked to write an explanatory text aimed at presenting the various uses of tablets to an audience who is not familiar with them and wishes to understand their usefulness. They were also reminded that the text must have introductory, development, and closing sections.

Collecting samples. Qualified personnel administered the group tasks in different days. The instruments were administered during school days, with 30 minutes for each writing task. Genres were written in different orders across classrooms to control for order effects. Afterwards, all the responses collected were digitized. In addition, during other school day, 90 minutes were assigned for the administration of both instruments for assessing language skills (S-CALS-I and S-AVoc-T). Students and teachers gave their informed consent and school authorities gave their approval.

Scoring samples. A double review process was conducted. The Kappa index was calculated with 20% of the sample in each task, which revealed consistent values ranging from .71 to .91 for the argumentation (.85 on average) and from .91 to 1 for explanation (.97 on average).

Measures

Writing quality. A rubric was generated to measure writing quality in each task by adapting the National Assessment of Educational Progress (NAEP) (National Assessment Governing Board, 2010). The rubric was psychometrically validated (Authors, in press), with internal consistency reaching .66. Although the internal consistency indexes obtained are low, values over .6 are considered to be acceptable (Sijtsma, 2009). The specific dimensions assessed in the argumentative genre were stance (POS), arguments (IDEA), counterargument (COUNT), and organization (ORGA). As for the explanatory genre, the dimensions were presentation of the phenomenon (PRESP), idea development (IDE), and organization (ORGE). Each dimension was scored between 1 and 4, which corresponded to four achievement levels (Not Achieved, Basic, Achieved, and Prominent). An evaluation guideline was developed for each task in order to

strictly measure what was requested for each dimension. By doing this, researchers did not assess specific language features such as the use of discourse markers, lexical diversity or syntax and thus avoided assessing the academic language skills measured by CALS-I. Additionally, in order to avoid skewing text revision, texts were transcribed without orthographic errors, since they may influence the revision quality (Kent & Wanzek, 2016). The “Equipercenile equating” method was used, which is based on Classical Test Theory (CTT). This method was used to determine the percentiles of each score, equating the percentiles of the scores in one scale over the other. The maximum score is 16 points.

Spanish Core Academic Language Skills. The Spanish Core Academic Language Skills Instrument (S-CALS-I) ($\alpha = .88$) is a validated translation and functional adaptation of the English version of CALS-I (Uccelli, Barr, et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway, et al., 2015). It is designed to measure high-utility cross-disciplinary academic language skills (Meneses et al., 2017). S-CALS-I includes eight tasks: (1) packing and unpacking nominalizations, (2) organizing compact and complex sentences, (3) connecting ideas logically, (4) tracking participants and themes, (5) interpreting writers’ viewpoints, (6) understanding metalinguistic terms (7), organizing analytic texts, and (8) identifying academic register. All items were scored as right or wrong (0/1), except for the organizing analytic text task (0-3). This task was rescaled to be the same weight of the other tasks. The maximum score of the final instrument is 53 (Meneses et al., 2017).

Spanish Academic Vocabulary. The Spanish Academic Vocabulary Test (S-AVoc-T) ($\alpha = .80$) assesses students’ knowledge of cross-disciplinary academic vocabulary (e.g. *diversity*, *perspective*) and was adapted from the Word Generation Academic Vocabulary Test of English Academic Words (Hwang, Lawrence, Mo, & Snow, 2015). For each item, the underlined target word is embedded in a sentence and students are asked to choose the most appropriate synonym among four options. Distractors always include an unrelated word, a phonological associate, and a general semantic associate. All items are scored as right or wrong (0/1) with a maximum score of 15 points (Meneses et al., 2017).

Analytic Plan

First, a descriptive analysis was conducted to examine the variability and genre-related differences of all instruments: quality in the argumentation, quality in the explanation, S-CALS-I, and S-AVoc-T. Afterwards, bivariate correlations between both writing tasks and the receptive tests of language skills (S-CALS-I and S-AVoc-T) were conducted. In addition, the analysis included a correlation between both language instruments aggregated into a single one, called Spanish Core Academic Language and Vocabulary Skills (S-CALVS). However, this article does not show the correlations between the dimensions of each rubric, because that is not the focus of the present study.

Afterwards, a multiple linear regression analysis was conducted for each discursive genre in order to examine the specific contribution of S-CALS-I and S-AVoc-T to each task. In the first analyses, the SES variable was incorporated. However, this presented a high correlation with each of the predictors, which implies multicollinearity, affecting the interpretation of each variable (Kraha, Turner, Zientek & Henson, 2012). In fact, performance in each discursive genre improves as SES increases (for details about SES-related differences, see Authors, in press).

Then, when proposing the regression model, SES itself explained 22% of the variance of the argumentative genre quality and 26% of the explanatory genre quality, as a consequence of the abovementioned structural conditions of the Chilean schooling system. Given that the aim of this study is not to explain the writing quality in relation to SES, we decided to remove that variable from both prediction models. This was calculated with the “lm” function of R’s “stats” package (R Core Team, 2017).

Lastly, a Principal Component Analysis (PCA) between the language skills variables (S-CALS-I and S-AVoc-T) was carried out in order to determine the weight of each factor in the regression models for both discursive genres. This was explored using the “principal” function of R’s “psych” package (R Core Team, 2017).

Results

RQ 1: Performance in terms of writing quality, academic language (S-CALS-I), and academic vocabulary (S-AVoc-T)

Students reached a basic achievement level in both writing tasks. This means that most of them do not have a good command of neither of the two discursive genres examined. In argumentation, a basic performance level indicates that students managed to express a personal position about the topic discussed (the use of tablet devices in the classroom) without being able to incorporate another perspective or an alternative point of view. In addition, their texts included underdeveloped arguments and displayed weak organization. As shown in Table 2, the dimensions with the lowest scores are arguments (IDEA) and counterargument (COUNT).

In explanation, a basic performance level indicates that the texts produced displayed only small segments of explanation, because their predominant trait is the description of features and not the explanation of a phenomenon (the use of tablet devices nowadays). Additionally, students scarcely developed their ideas and they organized their texts in an incomplete manner. The lowest-scoring dimension is idea development (IDE). When the scores of both writing tasks were disaggregated by gender, performance in the argumentative genre was found to be similar (females: mean = 8.31, SD = 2.36; males: mean = 7.86, SD = 2.41). However, some differences were observed in the explanatory genre, with female participants scoring higher (mean = 8.82; SD = 3) than males (mean = 7.49; SD = 2.30).

Average S-CALS-I performance reached .35 (SD = 10.38). No differences were observed between females (mean = 37.60; SD = 10.02) and males (mean = 33.86; SD = 10.31). The academic vocabulary instrument (S-AVoc-T) revealed relatively good performances (mean = 10.74; SD = 3.30), with no differences between female (mean = 11.47; SD = 2.93) and male participants (mean = 10.03; SD = 3.53).

Table 2

Descriptive data for the argumentative and explanatory genres, S- CALS- I, and S- AVoc- T (n = 126)

		Mean	Achievement %	SD	Min	Max
Argumentation	POS	2.21	55.3	.65	1	4
	IDEA	1.83	45.8	.71	1	4
	COUNT	1.65	41.3	.90	1	4
	ORGA	2.38	59.5	1.19	1	4
	TOTAL SCORE	8.08	50.5	2.39	4	16
Explanation	PRESP	2.14	53.5	.77	1	4
	IDE	1.91	47.8	.97	1	4
	ORGE	2.22	55.5	1.12	1	4
	TOTAL SCORE	8.14	50.9	2.74	4	15
	S- CALS-I	35.70	67.4	10.38	7	51
	S-AVoc-T	10.74	71.6	3.30	0	15

Note: POS: stance; IDEA: arguments; COUNT: counterargument, ORGA: organization; PRESP: presentation of the phenomenon, IDE: idea production; ORGE: organization.

RQ 2: Correlations between writing tasks, S-CALS-I, and S-AVoc-T

The correlation analysis showed that, separately, both instruments –S-CALS-I and S-AVoc-T– are significantly and positively correlated with both writing tasks (see Table 3). In fact, total scores in both discursive genres revealed moderate estimates, which suggests that these writing tasks are linked both to academic vocabulary and to Spanish Core Academic Language Skills. Also, when aggregated into a single instrument through a sum (that is, using S-CALVS), similar correlations were observed. It is important to state that a strong association ($r = .80$, $p < .01$) exists among the instruments used to measure language skills (S-CALS-I and S-AVoc-T), which have been previously validated as a common and underlying higher order factor, namely the Spanish Core Academic Language and Vocabulary Skills (S-CALVS) construct (Meneses et al., 2017). Nevertheless, the aim of this study is to determine the specific association between each instrument and both writing tasks.

Table 3

Correlations between writing quality dimensions, S-CALS-I, S-AVoc-T, and S-CALVS (n = 126)

	Argumentation					Explanation			
	POS	IDEA	COUNT	ORGA	TOTAL SCORE	PRESP	IDE	ORGE	TOTAL SCORE
S-CALS-I	.20*	.31**	.31**	.53**	.53**	.45**	.37**	.48**	.58**
S-AVoc-T	.22*	.37**	.32**	.47*	.52**	.43**	.31**	.45**	.52**
S-CALVS	.21*	.34**	.33**	.54**	.55**	.46**	.37**	.49**	.58**

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$

RQ 3: Prediction of writing quality

In order to answer the final research question on the factors that account for writing quality, a linear regression analysis was conducted to examine the relation between S-CALS-I, S-AVoc-T, and both writing tasks. Regression models were developed for each discursive genre.

For the argumentative genre, model 1 showed that gender is not significant and therefore not predictive of writing quality. Models 2 and 3 explored the independent contribution of the main predictors –S-CALS-I and S-AVoc-T– in independent models, given their strong correlation. The results of model 2 indicate that Spanish Core Academic Language Skills predict writing quality, explaining 27% of the variance. In contrast, model 3 showed that academic vocabulary explains 26%. However, values calculated for each instrument revealed that both contribute equally, as they displayed the same standardized indexes ($\beta = .53$).

Finally, for model 4, a PCA was conducted including both language skills instruments (S-CALS-I and S-AVoc-T). This revealed a single component to which both instruments contribute equally (.95 each; RMSEA = .02), which explains 90% of the variance. Thus, both the PCA and the sum of both instruments yield the same results. Model 4 showed S-CALVS as the model that best explains the observed variance, reaching 29%; in addition, it displayed the best fit indexes (see Table 4). Therefore, it can be assumed that 29% of written argumentation quality is explained by the receptive knowledge of Core Academic Language Skills and academic vocabulary.

For explanation, in model 1 —unlike for argumentation— the control variable given by gender is significant, since female participants showed a better performance in this task. However, the impact of this variable decreases when it is incorporated into the other models. Indeed, in model 2, Spanish Core Academic Language Skills predicted writing quality, explaining 34% of the variance; in contrast, the indexes of the control variable decreased significantly (see Table 5). In model 3, academic vocabulary only predicts 28%, which shows that both instruments contribute to the model differently. That is, in this discursive genre, Core Academic Language Skills have more predictive power than academic vocabulary in relation to writing.

Table 4.
Linear prediction model — argumentative genre

	Model 1	Model 2 ^a	Model 3 ^b	Model 4 ^c
Gender	.09	-.00	-.02	-.01
S-CALS-I		.53***		
S-AVoc-T			.53***	
S-CALVS				.55***
Observations	126	126	126	126
R ²	.01	.28	.27	.30
Variance explained (Adj R ²)	.00	.27	.26	.29
Change in R ²		.27***	.26***	.29***

Note. For each variable, standardized beta coefficients are reported. The R-squared changes for Models 2, 3, and 4 are reported in relation to Model 1.

^{a, b, c} $F(2, 123) = 50.78, p < .001$

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Finally, after performing the PCA, S-CALVS was also incorporated into model 4 as a single factor (RMSEA = .02). This model provides the best prediction of the quality of explanations, accounting for 35% of the variance and displaying the most robust indexes. Therefore, it can be deduced that 35% of the written explanatory quality is explained by the proficiency in Core Academic Language Skills and academic vocabulary.

Table 5
Linear prediction model — Explanatory genre

	Model 1	Model 2 ^a	Model 3 ^b	Model 4 ^c
Gender	.24***	.15*	.14*	.13*
S-CALS-I		.55***		
S-AVoc-T			.49***	
S-CALVS				.56***
Observations	126	126	126	126
R ²	.06	.35	.29	.36
Adj. R ²	.05	.34	.28	.35
Change in R ²		.29***	.23***	.30***

Note. For each variable, standardized beta coefficients are reported. The R-squared changes for Models 2, 3, and 4 are reported in relation to Model 1.

a, *b*, *c* $F(2, 123) = 57.42, p < .001$

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Discussion

Academic language and academic vocabulary as predictors of writing quality

In sum, this study yielded three findings in connection with the three questions posed. First, the descriptive data obtained revealed variability in the results of all the instruments administered. Eighth graders students displayed a basic performance level in terms of argumentation and explanation quality. In fact, these results are similar to those obtained through standardized writing tests both in Chile (Agencia de Calidad de la Educación, 2014, 2017) and the US (Graham & Sandmel, 2011). Furthermore, these results are consistent with those of Beers and Nagy (2009), in which no difference in the performance of persuasive and narratives genres was found. Contrastively, regarding academic vocabulary, high levels of receptive knowledge were measured. These results differs from the findings of Olinghouse and Wilson (2013), who did not found any variability in the use of academic vocabulary, although this may be explained by the age of the participants, as the instrument was administered to 5th graders. With regard to S-CALS's domain, the results are similar to those found by Meneses et al. (2017), if we compare the performance of the students of 8th grade.

Regarding the second finding, it was demonstrated that Core Academic Language Skills and academic vocabulary are in fact positively and significantly correlated with both discursive genres. When Spanish Core Academic Language and Vocabulary Skills (S-CALVS) were aggregated, there were similar relations both regarding each dimension of the rubric and the total scores of each task. These findings contrast with Kent and Wanzek (2016) results, as they

reported that oral language skills bear little influence upon writing quality, probably because their study assessed skills in a general level rather than situated in the specific knowledge and writing requirements imposed by academic genres. Even though no previous studies have measured receptive language skills of academic language and examined their relation to writing quality, researchers have indeed found positive associations between the lexico-grammatical resources deployed by writers in their texts and writing quality (McNamara et al., 2010; Salas et al., 2016; Uccelli et al., 2013). Likewise, positive associations have been found between discourse measures in texts (organization and stance markers) and writing quality (Dobbs, 2014; Uccelli et al., 2013), although all these studies have focused only on the argumentative genres. As for research on other genres, Phillips Galloway & Uccelli (2015) examined the lexico-grammatical and discourse organization skills in two micro-genres: definition and expository paragraph continuations. Their results also showed that academic language skills at lexico-grammatical and discourse levels behave differently in each genre and that a two factor model best fits the data.

Finally, the last finding indicates that S-CALS-I and S-AVoc-T predict writing quality separately, although in a different manner depending on the discursive genre considered. In the argumentative genre, Core Academic Language Skills and academic vocabulary make a similar contribution; in contrast, in the explanatory genre, CALS have more predictive power than academic vocabulary when these instruments are independently incorporated into the models. Nevertheless, when both instruments are combined through PCA, reveals that Spanish Core Academic Language and Vocabulary Skills (S-CALVS) can be analyzed as the sum of both instruments. Therefore, both separately and together (S-CALVS), these language skills –Core Academic Language Skills and Academic Vocabulary– can explain writing quality. These results differ from the findings reported by Olinghouse and Wilson (2013), where academic vocabulary measures were not able to predict writing quality in any of the three genres studied (narrative, persuasive, and informative).

However, these results are similar to those found in McNamara, Crossley, and McCarthy (2010), Uccelli, Dobbs, and Scott (2013), and Dobbs (2014), who report that lexico-grammatical and discursive resources deployed by writers do predict writing quality. Unfortunately, these studies did not compare the behavior of these measures in multiple discursive genres. In turn, the results obtained in the present study suggest that quality can be explained differently for each discursive genre. In fact, in argumentation, S-CALVS only accounts for 29% of the variance, after controlling for gender; contrastively, in explanation, S-CALVS accounts for 35% of the variance, although in this discursive genre students' gender also predicts writing quality –yet to a lesser extent when language variables are included in predictive models. Therefore, these results are similar to those reported by Gómez et al., (2016), inasmuch as lexical measures assessed (diversity, density, and sophistication) differ among discursive genres, which had also been observed by Olinghouse and Wilson (2013).

Hence, our hypothesis on the impact of CALS receptive skills and academic vocabulary upon relevant school genres' quality is proved. Additionally, as expected, prediction power was weaker than when related to reading comprehension (Meneses et al., 2017) because of multiple factors (such as motor, cognitive and metacognitive) influencing text production.

Writing as a situated practice

The lower performance observed in several writing measurements in school contexts may be explained by the fact that predominant cognitive models in language curriculum (Espinosa & Concha, 2015; Graham & Sandmel, 2011) –and, consequently, teaching– focus their attention on global writing processes (e.g. planning and reviewing) while overlooking the linguistic and discursive resources that a written text requires to be effective. Thus, regardless the cognitive model of writing considered, teaching writing needs to address the necessary language skills to produce quality texts.

Yet, writing quality can only be understood as a situated construct based on the communicative purpose of each discursive genre (Tolchinsky & Simó, 2001). From this perspective, every communicative act is linked to the circumstances characterizing its production, such as the restrictions of each genre and the way in which each genre's cultural conventions limit the use of linguistic forms (Schleppegrell, 2004). In this context, school tasks and evaluations demand to know and deploy academic language (Snow & Uccelli, 2009). In consequence, research has proposed the Core Academic Language Skills as a constellation of lexical, grammatical, and discursive elements frequently present in school language (Uccelli & Meneses, 2015). However, until now we only knew CALS's predictive value on reading comprehension (Meneses et al., 2017; Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillip Galloway et al., 2015), but their contribution to writing quality remained unexplored. In this regard, the present study sheds light on the relation between academic language (measured as a receptive isolated language skill) and written production quality.

The results obtained reveal differences between the S-CALVS-based predictions for each discursive genre. These differences may be explained in the light of flexible and situated notions of discursive genres used in school (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli et al., in press), because writing tasks make evident the continuum ranging from less formal written texts (more colloquial genres, such as e-mails) to properly academic genres (less colloquial, such as scientific explanations).

Thus, in different contexts, “the language used can display varying levels of the characteristic features of academic language” (Uccelli & Meneses, 2015, p. 185). Specifically, within the continuum, the argumentative genre task can be characterized as less academic than the explanatory genre task, because the topic (the use of tablet devices in the classroom) is presented as an everyday conflict in the school and thus invites students to adopt a more colloquial register. In contrast, the explanatory genre task probably generated a greater linguistic effort because it required more abstraction and precision in the use of information. These differences can partly account for the varying impact of academic vocabulary and language on each genre.

Likewise, these findings also constitute the limitations of the present study: if the purposes, tasks and topics proposed were changed, results would probably be different. In this regard, the findings presented are limited to 8th graders and to the specific tasks, constructs, and measures included in the study. Therefore, future research in this field should extend the sample to include other school levels. In addition, it is necessary to measure writing quality through other topics

and instructions in order to continue understanding the impact of academic language on writing quality.

The second limitation of this study is that students were not allowed to review and rewrite their texts during other school activities nor received feedback in order to enhance their writings. If rewriting were allowed, students would probably incorporate different academic language resources to produce higher quality texts. For this reason, future research may include further writing activities in order to understand whether these resources are effectively used during rewriting and students are able to produce higher quality texts.

Another limitation can also be identified based on these results: if only 29% of argumentation quality and 35% of explanation quality can be accounted for with the S-CALVS as a predictor, the next step for researchers is to explore the other factors affecting the quality of each discursive genre. For instance, other researchers have concluded that the quality of argumentative genres can be explained, to a great extent, by the level of elaboration and development of ideas (Crossley, et al., 2016). However, there is no evidence regarding other discursive genres. As a result, research must focus on learning about multiple predictors in order to improve writing teaching. Only doing so, we can make substantial progress in the writing performance of students in school contexts.

At present, evidence shows that both S-CALS and academic vocabulary have a positive influence on school activities such as reading and writing. Therefore, it is highly advisable to harness these language skills for teaching situated learning activities. In this way, teachers and students can improve their writing skills using academic language as the pedagogical ingredient allowing students to give meaning to their own experiences and even to discuss the ideas of others (Uccelli & Phillips Galloway, in press). Only then they will be able to actually acquire and construct the knowledge they need to engage in dialogue with their culture and their environment.

References

Agencia de Calidad de la Educación (2014). Síntesis de resultados Simce Escritura 6° Básico 2013. Resource document https://s3-us-west-2.amazonaws.com/resultados-simce-2013/SR_6basico_escritura_2013.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Síntesis de resultados Simce Escritura 6° Básico 2016. Resource document http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2013). Metodología de construcción de grupos socioeconómicos Simce 2013. Resource document http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/metodologia/2013/gse_2013.pdf

Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativo y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In C. Bazerman, & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, S. W., & Jeffery, J. V. (2009). Genre and thinking in academic writing tasks. *Journal of Literacy Research, 41*(2), 228-272. doi: 10.1080/10862960902908483
- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing, 22*(2), 185-200. doi: 10.1007/s11145-007-9107-5
- Berman, R. A. (2004). From emergence to mastery: the long developmental route of language acquisition. In R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes, 43*(2), 79-120.
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user. Oral and written text construction across adolescence. In D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). New York, NT: Cambridge University Press.
- Calfee, R., & Greitz, R. (2007). Best practices in writing assessment. In S. Y. Graham, & Ch. MacArthur (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 351-377). NY: The Guilford Press.
- Chen, H., & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education, 35*, 100-108. doi: 10.1016/j.linged.2016.07.004
- Concha, S., & Paratore, J. (2011). Local coherence in persuasive writing: An exploration of Chilean students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication, 28*(1), 34-69. doi: 10.1177/0741088310383383
- Crossley, S., Muldner, K., & McNamara, D. (2016). Idea generation in student writing: computational assessments and links to successful writing. *Written Communication, 33*(3), 328-354. doi: 10.1177/0741088316650178
- Danzak, R. L. (2011). The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: An exploratory approach. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 42*(4), 491-505. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0063)
- Dobbs, C. L. (2014). Signaling organization and stance: Measuring the use of academic language markers in middle grade persuasive writing. *Reading and Writing, 27*(8), 1327-1352. doi: 10.1007/s11145-013-9489-5
- Dobbs, C. L. & Kearns, D. (2016). Using new vocabulary in writing: Exploring how word and learner characteristics relate to the likelihood that writers use newly taught vocabulary. *Reading and Writing, 29*, 1817-1844. doi: 10.1007/s11145-016-9654-8

Espinosa, M., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de lenguaje y comunicación: nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 325-344.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Gillespie, A., Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2013). Fifth-grade students' knowledge about writing process and writing genres. *Elementary School Journal*, 113(4), 565-588. doi: 10.1086/669938

Gómez, G., Sotomayor, C. Bedwell, P., Dominguez, A., & Jeldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing*, 29, 1317-1336. doi: 10.1007/s11145-016-9637-9

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. doi: 10.1080/00220671.2010.488703

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Hwang, J.K., Lawrence, J.F., Mo, E., & Snow, C.E. (2015). Differential effects of a systematic vocabulary intervention on adolescent language minority students with varying levels of English proficiency. *The International Journal of Bilingualism*, 19(3), pp. 314–332. doi: 10.1177/1367006914521698

Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256-266.

Kent, S. & Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: a meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational Research*, 86(2), pp. 570–601. doi: 10.3102/0034654315619491

Kraha, A., Turner, H., Nimon, K., Zientek, L. R., & Henson, R. K. (2012). Tools to support interpreting multiple regression in the face of multicollinearity. *Frontiers in psychology*, 3 (44). doi: 10.3389/fpsyg.2012.00044.

Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G., & Harris, J. R. (2014). Effects of Academic Vocabulary Instruction for Linguistically Diverse Adolescents: Evidence from a Randomized Field Trial. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1159-1194. doi: 10.1016/j.appdev.2010.09.004

Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 701-711. doi: 10.1037/a0019135

- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13-23.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86. doi: 10.1177/0741088309351547
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M., Ruiz, M., Acevedo, D., & Figueroa, J. (2017). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*. doi: 10.1002/rrq.192
- National Assessment Governing Board (2010). *Writing framework for 2011 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC.: Author.
- Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50. doi: 10.1037/a0013248
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45-65. doi: 10.1007/s11145-012-9392-5
- Phillips Galloway, E. & Uccelli, P. (2015). Modeling the relationship between lexicogrammatical and discourse organization skills in middle grade writers: insights into later productive language skills that support academic writing. *Reading and Writing*, 28(6), 797-828. doi: 10.1007/s11145-015-9550-7
- Prior, P. (2009). From speech genres to mediated multimodal genre systems: Bakhtin, Voloshinov, and the question of writing. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 17-34). Resource document <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter2.pdf>
- R Core Team (2017). A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Resource document <http://www.R-project.org/>.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447. doi: 10.1017/S0305000902005511
- Salas, N., Llauradó, A., Castillo, C., Taulé, M., & Martí, M. A. (2016). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood. In J. Perera, M. Aparici, E. Rosado & N. Salas (Eds), *Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 307- 326). NY: Springer International Publishing.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2: Reading, writing, and language learning* (pp. 142-175). New York: Cambridge University Press.

Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education, 12*(4), 431-459.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika, 74*(1), 107-120.

Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.

Strasser, K., Larrain, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development, 24*(5), 616-639. doi: 10.1080/10409289.2012.715570

Strasser, K., & del Río, F. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly, 49*(2), 169-187. doi: 10.1002/rrq.68

Tolchinsky, L., & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.

Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Phillips Galloway, E., Meneses, A., & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics, 36*(5), 1077-1109. doi: 10.1017/S014271641400006X

Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication, 30*(1), 36-62. doi: 10.1177/0741088312469013

Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C., Meneses, A., & Dobbs, C. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 50*(3), 337-356. doi: 10.1002/rrq.104

Uccelli, P., Phillips Galloway, E., & Qin, W. (in press). Academic Language Proficiencies and Reading Comprehension Relations during the mid-adolescent years: Recent findings and new questions. Invited chapter. In N.K. Lesaux & E. Moje, (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume V*.

Uccelli, P., & Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica, 10*, 179-206.

Uccelli, P., & Phillips Galloway, E. (in press). What we know now about students' academic language skills: Reflections for practice. Invited chapter. In C. Adger & D. Christian (Eds.), *What teachers need to know about language*. Center for Applied Linguistics Series on Language

and Education. Multilingual Matters

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. doi: 10.1080/02680939.2013.806995

Verhoeven, L., & van Hell, J. G. (2008). From knowledge representation to writing text: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 45(4-5), 387-405. doi: 10.1080/01638530802145734

Artículo 4

Título: Habilidades y recursos de lenguaje académico en la calidad de argumentaciones y explicaciones de estudiantes chilenos de 8° básico.

Autores: Javiera Figueroa, Alejandra Meneses, Eugenio Chandía y Evelyn Hugo.

Estado: borrador

Habilidades y recursos de lenguaje académico en la calidad de argumentaciones y explicaciones de estudiantes chilenos de 8° grado

Introducción

Para Snow y Uccelli (2009), el dominio de la escritura académica se define como el uso flexible de un repertorio de formas léxico-gramaticales y discursivas para organizar ideas y expresar una postura en una variedad de textos escolares. De este modo, se espera que los textos orales y escritos de la escuela sean precisos, lógicamente conectados y reflexivos (Uccelli, Phillips Galloway, & Qin, en prensa, p. 11).

El lenguaje académico es el término para referirse al uso del lenguaje propio de la escuela (Schleppegrell, 2004), dado que es el lenguaje utilizado frecuentemente en los contextos de aprendizaje, los textos escolares y las evaluaciones a través de las disciplinas, que incluye, por ejemplo, vocabulario abstracto, oraciones complejas y estructuras demarcadas para presentar información (Uccelli, Barr, Dobbs, Galloway, Meneses, & Sánchez, 2015; Uccelli y Meneses, 2015; Uccelli, Phillips Galloway, Barr, Meneses, & Dobbs, 2015).

En la actualidad, se cuenta con estudios tanto en inglés como en español sobre la contribución del lenguaje académico en la comprensión lectora alcanzada por estudiantes estadounidenses (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli & Meneses, 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015) y chilenos (Meneses, Uccelli, Santelices, Ruiz, Acevedo, & Figueroa, 2017). Estas habilidades se han medido receptivamente a través de un instrumento innovativo, con orientación pedagógica que capta suficiente variabilidad en el nivel alcanzado por estudiantes entre 4 y 8 grado tanto en inglés como en español. Menos investigación se ha realizado sobre la contribución de estas habilidades clave de lenguaje académico en la calidad de la escritura de los estudiantes. Figueroa, Meneses y Chandía (2017) mostraron que efectivamente estas inciden en la calidad de la escritura; sin embargo, la contribución de estas habilidades es mayor en las explicaciones que en las argumentaciones.

Si bien se observa que las habilidades clave de lenguaje académico receptivas contribuyen a explicar la varianza de la calidad de la escritura aún no se ha determinado qué recursos de lenguaje académico despliegan los estudiantes en los textos escritos y cuánto contribuyen estos en explicar la varianza de la calidad de la escritura en argumentaciones y explicaciones. Por eso, el propósito de este artículo es explorar la contribución de las habilidades clave de lenguaje académico y el conocimiento del vocabulario académico –medidos receptivamente– y los recursos de lenguaje académico –medidos productivamente– utilizados por estudiantes de 8° grado en argumentaciones y explicaciones escritas.

Habilidades Claves de Lenguaje y Vocabulario Académico como habilidades receptivas

Se ha definido y operacionalizado el constructo de lenguaje académico como una constelación de habilidades transdisciplinarias léxicas, gramaticales y discursivas que son requeridas en el lenguaje de la escuela, pero infrecuentes en el lenguaje coloquial. Este constructo se denomina Core Academic Language Skills (CALs) (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli y Meneses, 2015;

Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015), el que se ha medido a través de un instrumento llamado CALS Instrument (CALS-I). Este instrumento fue adaptado y validado al español (Meneses, Uccelli, Santelices, Ruiz, Acevedo & Figueroa, 2017), y fue denominado como Spanish Core Academic Language Skills (S-CALS) (Meneses, et al., 2017). Este instrumento mide de manera receptiva las habilidades de empaquetar y desempaquetar nominalizaciones, conectar ideas, organizar oraciones complejas y compactas, interpretar puntos de vistas, seguir anáforas conceptuales, comprender términos metalingüísticos, organizar textos argumentativos e identificar registro académico con el objetivo de analizar cuánto aporta- este conjunto de habilidades- a la comprensión de un texto.

Si bien en inglés en el constructo de CALS no se ha considerado el vocabulario académico como una de las habilidades clave de lenguaje académico debido a la gran cantidad de investigación que existe sobre la contribución de este en la comprensión de lectura (Lesaux, Crosson, Kieffer, & Pierce, 2010; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2010), en español se decidió evaluar también el conocimiento del vocabulario académico transdisciplinar, ya que prácticamente no existen investigaciones sobre la contribución de este en la comprensión lectora. Por lo tanto, el constructo en español –que mide las mismas habilidades que inglés, se utiliza la sigla CALS; sin embargo, al incluir también el dominio en vocabulario académico se utiliza S-CALSV (Spanish Core Academic Language and Vocabulary Skills). Para este estudio es relevante este último constructo, ya que su contribución sobre la comprensión de textos explicativos es de un 63% de la varianza, incluyendo como variables de control la fluidez y el grupo socioeconómico de los estudiantes. Ahora bien, la investigación previa también ha encontrado que S-CALVS explica la calidad de la escritura (Figueroa, Meneses & Chandía, 2017), pero de distinta forma según tarea. En efecto, se ha encontrado más contribución en las explicaciones –con un 35% de la varianza-, que en las argumentaciones -con un 29% de la varianza.

Recursos de Lenguaje Académico utilizados en argumentaciones y explicaciones como habilidades productivas

En los estudios sobre producciones escritas de estudiantes escolares, se ha explorado el efecto de diversos recursos en la escritura como el uso de las nominalizaciones (Snow & Uccelli, 2009), marcadores de cohesión (McNamara, Crossley, & McCarthy, 2010; 2013), marcadores epistémicos (Uccelli, Dobbs, & Scott, 2013), vocabulario (Crosson et al., 2012), complejidad sintáctica (Beers & Nagy, 2009; McNamara, 2010), ente otros. Para este estudio, se siguió la propuesta de Meneses, Hugo, Montenegro, Ruiz y Valenzuela (2017), la que selecciona recursos de lenguaje académico (RLA) que se relacionan con las habilidades receptivas del constructo SCALVS. Por ello, se han seleccionado los recursos productivos efectivamente utilizados por los estudiantes en esta investigación con el propósito de analizar la relación entre las habilidades y recursos, medidos receptiva y productivamente.

De este modo, se seleccionaron los recursos de vocabulario (académico, temático y metalingüístico), diversidad léxica, nominalizaciones, postura enunciativa, marcadores discursivos (formativos y lógicos), marcadores epistémicos y deónticos y complejidad sintáctica. Estos, además, son recursos de lenguaje que han sido empíricamente estudiados respecto a su impacto sobre la calidad de la escritura. A continuación, se define a cada uno de estos recursos.

Vocabulario. El vocabulario se ha conceptualizado y medido a través de numerosas propuestas (Olinghouse & Wilson, 2013). En este estudio, el vocabulario se clasifica en tres categorías: académico, temático y metalingüístico. Esta distinción se realiza con el objetivo de identificar con precisión cuál es el tipo de vocabulario que impacta en la calidad de los textos.

El *vocabulario académico* se define como aquellas palabras que son de naturaleza abstracta y son poco frecuentes (Olinghouse & Wilson, 2013). Estas se encuentran en los textos de todas las áreas de contenido (Hiebert, 2005). Es decir, es el vocabulario transdisciplinario de alta utilidad y frecuencia en las distintas áreas curriculares (Coxhead, 2000), así como aquellas palabras poco frecuentes en español (CORPES, 2016; Davis, 2008). La evidencia empírica ha señalado que este tipo de vocabulario es infrecuente en estudiantes de 5° grado (Olinghouse & Wilson, 2013), así como en estudiantes de segunda lengua (Crosson et al., 2012).

Por otro lado, se ha estudiado el impacto del *vocabulario temático* en español, entendido como aquellas palabras que tienen influencia directa del estímulo (Gómez et al., 2016). Los resultados muestran que estas palabras son las más frecuentes encontradas en la producción de los estudiantes de 4° grado (Gómez et al., 2016). Sin embargo, no se ha incorporado como parte de los modelos de predicción.

El *vocabulario metalingüístico* se define como aquellos términos que hacen explícita la atención del lenguaje como artefacto y, por tanto, es la manipulación consciente de este para crear significados, basados en convenciones compartidas socialmente (Myhill & Jones, 2015). El vocabulario metalingüístico ha sido estudiado respecto a cómo, mediante la interacción, los estudiantes que utilizan un lenguaje metalingüístico específico, mejoran sus producciones textuales (Chen & Myhill, 2016; Concha & Paratore, 2011; Myhill & Jones, 2015). Sin embargo, no se ha estudiado cómo este puede afectar- como un recurso de lenguaje en uso- la calidad de los textos.

Asimismo, distintas medidas léxicas también son consideradas como predictoras de la calidad de la escritura, pues existe consenso para señalar que el léxico incide en la calidad de un texto (Crossley et al., 2011; Crosson et al., 2012; Danzak, 2011; McNamara, et al. 2010, 2013; Olinghouse & Wilson, 2013; Verhoeven & van Hell; 2008; Uccelli et al., 2013). Sin embargo, los resultados de estos índices lingüísticos como diversidad y densidad léxica, presentan resultados contradictorios y poco sistemáticos (Salas, Llauradó, Castillo, Taulé, & Martí, 2016). Esto puede deberse a que estas medidas son sensibles y cambian de acuerdo a los géneros discursivos (Aravena & Quiroga, 2018; Berman & Nir, 2004; Gómez et al., 2016; Olinghouse & Wilson, 2013) y la edad de los estudiantes (Aravena & Quiroga, 2018; Berman & Nir, 2004). En efecto, la noción de diversidad léxica –la capacidad para utilizar palabras diferentes (Malven et al., 2004) – presenta resultados divergentes. Gómez et al. (2016) encontraron que la diversidad léxica predijo la calidad de las argumentaciones (y no de las explicaciones) en estudiantes de 4° grado; en cambio, Aravena y Quiroga (2018) no encontraron diferencias respecto a esta medida, entre las explicaciones y las narraciones en estudiantes de 7°, 9 y 11° grado, aunque esta medida sí estaba afectada por la edad/nivel escolar de los participantes.

Nominalizaciones. Otro recurso utilizado en los textos académicos es la nominalización, en la que se empaqueta la información (Snow & Uccelli, 2009). Este término se aplica a la transformación gramatical de un verbo o un adjetivo a un sustantivo. García, Hall y Marín (2005) estudiaron las nominalizaciones como un recurso frecuentemente utilizado en los textos académicos. Estos autores señalan que las nominalizaciones garantizan la cohesión textual y también contribuyen a la progresión temática de la exposición y la argumentación en las que un paso lleva al siguiente, a través de una progresión temática en cadena, por lo que funcionarían como compactos resumidores o categorizadores de los enunciados previos. Si bien hay acuerdo en que las nominalizaciones son ampliamente utilizadas en los géneros académicos (Avalos, Gómez, Gort, & Secada; 2017; Chamorro, Barletta & Mizuno, 2013; García, et al., 2005; Moss, Barletta, Chamorro & Mizuno, 2013), todavía no hay comparaciones de su impacto en las argumentaciones y explicaciones.

Postura enunciativa. Las marcas enunciativas en los géneros académicos tienden a invisibilizar las marcas del sujeto de la enunciación, con el propósito de dar relevancia al universo de referencia, es decir, se realizan mecanismos de impersonalización para dar mayor objetividad en la construcción de los textos (Calsamiglia y Tusón, 2002), lo que implica utilizar la tercera persona gramatical y las construcciones pasivas (Calsamiglia y Tusón, 2002; Snow & Uccelli, 2009; Zayas, 2012).

Marcadores discursivos. En las investigaciones recientes hay desacuerdo respecto del rol que juegan los conectores y marcadores discursivos en la calidad de la escritura en el género argumentativo. Por un lado, Crosson et al. (2012) y Uccelli et al. (2013) concuerdan al señalar que el uso de conectores afecta la calidad de las argumentaciones, mientras que Crossley et al. (2011); y McNamara, et al. (2010; 2013) señalan que los índices de cohesión otorgados por los marcadores no afectan la calidad de la escritura. Sin embargo, para estos autores la cohesión sí incide en la calidad, pero no a través de conectores explícitos. Esos resultados difieren con las investigaciones realizadas en Chile, puesto que consideran la cohesión y, específicamente, la utilización de marcas de conexión, como un elemento sustantivo en la calidad de las argumentaciones (Benítez y Velásquez, 2000; Concha & Paratore, 2011; Parodi, 2000; Poblete, 2005; Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell, Domínguez y Ávila, 2016). En cambio, en las explicaciones, hay menos evidencia, pero esta indica que su uso afecta positivamente la calidad de los textos en estas tareas (Concha et al., 2010; Sotomayor, et al., 2016; Verhoeven & van Hell, 2008).

Marcadores epistémicos y deónticos. Se definen como aquellas marcas en la que se puede percibir la voz del autor, y cómo esta es capaz de posicionarse frente a un punto de vista (Beck & Jeffery, 2009; McNamara, 2013; Uccelli et al., 2013; Verhoeven & van Hell, 2008). Los marcadores epistémicos expresan el grado de certeza o creencia del escritor sobre una afirmación (Berman, 2004; Dobbs, 2014; Uccelli, et al., 2013) (*probablemente*). En cambio, los marcadores deónticos expresan el deber (Berman, 2004; Uccelli, et al., 2013) (*debe*). La investigación previa señala que las marcas epistémicas efectivamente aportan a la calidad de un escrito (McNamara, 2013; Uccelli et al., 2013). En las argumentaciones, McNamara (2013) indica que los escritores menos hábiles son los que tienen menos consciencia de su audiencia y muestran menos evidencia de su postura epistémica dentro de su escrito. Por el contrario, un escritor experto crea el texto en la medida en que entiende las características del lector, y tiene una postura epistémica exitosa

hacia este. Uccelli et al. (2013) llegan a las mismas conclusiones, pues se espera que este escritor sea capaz de analizar distintos puntos de vista, dejando de lado los juicios de valor dicotómicos en pos de evaluar situaciones alternativas y dar matices al texto escrito.

Complejidad sintáctica. Beers y Nagy (2009) señalan que los resultados sobre complejidad sintáctica se relacionan con la calidad de los textos producidos por adolescentes, pero esta relación depende del género discursivo y de la medida específica de complejidad sintáctica que esté siendo utilizada. En este estudio, los resultados muestran que la medida de palabras por cláusulas se correlacionó positivamente en la argumentación, pero no en las narraciones. En las explicaciones, Meneses, Ow y Benítez (2012) señalan que presentan una complejidad sintáctica asociada a la longitud de la cláusula (nivel intraclausular), es decir, que en dichos textos la información se empaqueta en grupos nominales más extensos con el fin de comunicar la relación entre ideas de manera densa y compacta. Asimismo, Aravena y Hugo (2016) encontraron mayor complejidad de las relaciones sintácticas en las explicaciones que en las narraciones. Sin embargo, no existe evidencia que compare la argumentación y la explicación en base a esta medición.

Calidad de la escritura

La calidad de la escritura se ha conceptualizado desde una perspectiva situada (Bazerman, 2004), dado que la *calidad* es entendida de distintos modos según el tipo de tarea, pues cada una requiere de destrezas y recursos específicos, guiados por sus propósitos (Beck & Jeffery, 2009; Olinghouse & Graham, 2009; Verhoeven & van Hell, 2008).

La distinción que realiza Schleppegrell (2004) sobre las argumentaciones y explicaciones consiste en que ambos son organizaciones discursivas recurrentes en géneros factuales, propiamente académicos y que requieren de un lenguaje más especializado. Por otro lado, son las tareas escolares más comunes con los cuales se puede trabajar tanto las estructuras internas de las información como el desarrollo lingüístico y discursivo (Rose & Martin, 2012), como una manera de acercarse y dominar los géneros en que se divulga y construye el conocimiento.

En este sentido, las argumentaciones tienen como propósito persuadir, dado que un autor reflexiona en torno a un tema controversial y utiliza estrategias para conseguir la adhesión de una audiencia (Álvarez, 2001). En cambio, las explicaciones presentan diversos subtipos en los cuales lo central es generalizar sobre el tema a tratar, ya sea describiendo los fenómenos, explicando cómo ocurren los procesos o instruyendo (Martin & Rose, 2008). En esta investigación, la explicación se concibe como una constatación de una problemática que tiene múltiples factores, y por lo cual se solicita a los escritores a abordar algunos de estos y explicar sus consecuencias (Rose & Martin, 2012). En esta investigación se trabaja con ambas tareas porque en el contexto escolar convencional y funcionalmente requieren que los escritores hagan uso del lenguaje académico.

Ahora bien, en la calidad de los textos contribuyen múltiples factores (cognitivos, lingüísticos, etc.); sin embargo, la longitud del texto aparece como uno de los factores que más se asocia a la calidad (Mavern, 2004; Salas, et al., 2016; Uccelli et al., 2013). Por este motivo, en este estudio la longitud está presente como una variable de control, tal como se verá a continuación.

Propósito de este estudio

Esta investigación tiene por objetivo explorar la contribución de las habilidades clave de lenguaje académico y el vocabulario académico –medidos receptivamente (SCALVS)– y los recursos de lenguaje académico utilizados por estudiantes de 8° grado en argumentaciones y explicaciones escritas. Las preguntas de investigación (PI) que guían este estudio son:

PI1: ¿Existen diferencias entre los RLA identificados en las argumentaciones y las explicaciones producidas por los estudiantes chilenos de 8° básico?

PI2: ¿Existe correlación entre las habilidades claves de lenguaje y vocabulario académico (SCALVS), los recursos de lenguaje académico (RLA) y la calidad de argumentaciones y explicaciones?

PI3: ¿Las habilidades claves de lenguaje (S-CALVS) y los RLA predicen la calidad de argumentaciones y explicaciones?

Metodología

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 126 estudiantes de 8° grado, distribuida en tres establecimientos educacionales ubicados en la Región Metropolitana en Santiago de Chile, tal como se muestra en la Tabla 1. Para asegurar la heterogeneidad de la muestra, debido a que el sistema educativo chileno es altamente segregado (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2014), se seleccionaron tres establecimientos correspondientes a los niveles socioeconómicos (GSE) alto, medio y medio-bajo según lo estipulado por la Agencia de Calidad de la Educación (2015). Los estudiantes tienen entre 13 y 14 años de edad.

Tabla 1. Distribución de los participantes

GSE	8° grado		Total
	Femenino	Masculino	
Alto	27	24	51
Medio	18	22	40
Medio Bajo	17	18	35
Total	62	64	126

Procedimientos

Recolección de los datos

Se elicitaban dos tareas de escritura: una argumentación y una explicación sobre el mismo tópico, el uso de *Tablet*, como una manera de controlar los conocimientos sobre el tema (Danzak, 2011; Kellogg, 1987). Se administraron las tareas en sesiones de aplicación grupal en una jornada escolar, otorgando 30 minutos para cada tarea de escritura. En estas instancias, se balanceó el orden de administración (i.e., un curso respondió primero la explicación y otro respondió primero la argumentación). En otra instancia escolar de tipo grupal, se aplicó el instrumento de habilidades receptivas de lenguaje y vocabulario académico (S-CALVS), dando 90 minutos para su desarrollo.

Análisis de los datos

Ambas tareas de escritura fueron escritas a mano por los estudiantes. Sin embargo, para el análisis de este corpus, todos los textos se transcribieron como documentos de Word con el objetivo de evitar el sesgo a partir de la caligrafía o la ortografía. Posteriormente, para usar el programa de análisis de lenguaje automático de CHILDES (Child Language Data Exchange System), se transcribieron en CHAT (MacWhinney, 2014). Los textos fueron transcritos y segmentados en cláusulas según los postulados de Berman y Slobin (1994), definidas como una unidad que contiene un predicado autónomo y unificado que expresa una situación única (actividad, evento o estado). La segmentación fue realizada por un investigador y luego verificada por un segundo investigador con el objetivo de revisar las decisiones acordadas.

Medidas

Calidad de la escritura

Se estimó mediante la traducción y adaptación de una rúbrica para cada tarea (Figuroa, Chandía, Meneses, en prensa). Para las argumentaciones, se evaluó Posición (POS), ideas o argumentos (IDEA), contraargumento (CONTRA) y organización (ORGA); en las explicaciones se determinó la constatación del fenómeno (CONF), elaboración de ideas (ELI) y organización (ORGA). El puntaje total de cada tarea se obtuvo mediante la suma total de cada dimensión (puntaje máximo por dimensión de 4). Para que ambas tareas fueran comparables, se usó el método “Equipercantil equating”, en el que se determinaron los percentiles de cada uno de los puntajes, homologando el percentil de un puntaje de una escala sobre la otra. Su puntaje máximo es de 16 puntos.

Es importante destacar que para esta rúbrica la operacionalización de la calidad de la escritura no incorporó dimensiones del lenguaje (como conexión y referencialidad) y se focalizó más bien en dimensiones discursivas para no interferir en el puntaje final -el outcome- de la calidad en cada tarea. De esta forma, se evitó la circularidad en los modelos de regresión que se diseñaron a partir de las habilidades y recursos de LA para determinar la calidad de la escritura.

Spanish Core Academic Language and Vocabulary Skills (S-CALVS) (medida receptiva)

Este instrumento (Meneses et al., 2017; Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli & Meneses, 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015) mide las habilidades receptivas de lenguaje a través de nueve tareas: 1) empaquetar y desempaquetar nominalizaciones, 2) organizar oraciones compactas y complejas, 3) conectar ideas lógicamente, 4) seguir las anáforas conceptuales, 5) interpretar puntos de vistas, 6) comprender términos metalingüísticos, 7) organizar textos argumentativos, 8) identificar un registro académico y 9) conocer vocabulario académico. Su puntaje máximo es de 68 puntos.

Recursos de lenguaje académico (RLA) (medida productiva)

En primer lugar, todos los recursos de LA que se consideraron en esta investigación fueron seleccionados de acuerdo a una revisión del total de palabras utilizadas por los estudiantes de este estudio y se cotejaron con una búsqueda de los corpus disponibles de textos académicos en español (Corpus del Español del Siglo XXI: Real Academia Española, 2016; El Corpus del Español: Davies, 2002). Ambos corpus permitieron recopilar pruebas de la prevalencia de estas palabras en el discurso académico español. En segundo lugar, los RLA previamente seleccionados fueron automáticamente contabilizados con CLAN (MacWhinney, 2011). De este modo, todos los RLA se midieron como frecuencia de aparición, a excepción del índice de complejidad sintáctica y el de diversidad léxica- que son medidas automatizadas- tal como se muestra a continuación.

1. Vocabulario: se codificaron de manera excluyente tres categorías: académico, temático y metalingüístico. Todas estas medidas se miden como frecuencia de aparición.
 - 1.1. Académico: son las palabras de naturaleza abstracta y poco frecuentes en el lenguaje cotidiano, en las que se incluye el vocabulario disciplinario y transdisciplinario (CORPES, 2016; Coxhead, 2000, Davis, 2008). (Por ejemplo: *impedir, sistema*).
 - 1.2. Temático: Son las palabras utilizadas en los textos que tienen influencia directa del estímulo, muchas veces son las palabras más frecuentes (Gómez et al., 2016). (Por ejemplo: *Tablet, usos, aplicaciones*).
 - 1.3. Metalingüístico: Metalenguaje gramatical, sobre el género y sobre el proceso (Myhill & Jones, 2015). (Por ejemplo: *ensayo, informe, argumento, introducción*).
2. Nominalizaciones: transformación gramatical de un verbo o un adjetivo a un sustantivo (García, Hall y Marín, 2005; Snow & Uccelli, 2009). (Por ejemplo: *comportamiento, determinación*). Se midieron como frecuencia de aparición.
3. Postura enunciativa: verbos y pronombres en primera o segunda persona gramatical que explicitan la voz del autor en el texto (López Ferrero, 2001; Snow & Uccelli, 2009; Zayas, 2012). (Por ejemplo: *ocupamos, recomiendo*). Se midieron como frecuencia de aparición.
4. Marcadores discursivos: son las marcas textuales que ayudan a la cohesión de un texto (Errázuriz, 2012; Montolío, 2001), medidas como frecuencia de aparición.
 - 4.1. Formulativos: son los marcadores que organizan la información en los textos (Errázuriz, 2012; Montolío, 2001). (Por ejemplo: *en primer lugar, en conclusión*).
 - 4.2. Lógicos: son los marcadores que explicitan una relación lógica entre las oraciones (Martín Zorraquino & Montolío, 1998; Montolío, 2001). (Por ejemplo: *sin embargo, en cambio*).
5. Marcadores de creencias: son las marcas en las que se percibe la voz del autor (Berman, 2004), medidas como frecuencia de aparición.

- 5.1. Marcadores epistémicos: expresan el grado de certeza o creencia del escritor sobre una afirmación (Berman, 2004; Dobbs, 2014; Uccelli, et al., 2013). (Por ejemplo: *creo, tal vez, probablemente*).
- 5.2. Marcadores deónticos: expresan el deber (Berman, 2004; Uccelli, et al., 2013). (Por ejemplo: *debe, deberían*).
6. Complejidad sintáctica: medido como palabras por cláusulas, calculado automáticamente con CLAN (MacWhinney, 2011).
7. Índice de diversidad léxica (CTTR): es la diversidad de palabras, controlando por la longitud del texto (Gómez et al., 2016; Malvern, et al., 2004)³.
8. Medidas de longitud:
 - 8.1. Longitud del texto medido como número de cláusulas totales de un texto (Uccelli et al., 2013).
 - 8.2. Total de palabras (token): número total de palabras en un texto (MacWhinney, 2011).

Plan de análisis

Primero se realizó un análisis descriptivo respecto a la variabilidad y diferencias por género de todas las mediciones: calidad en el género argumentativo, calidad en el género explicativo, S-CALVS y Recursos de lenguaje académico (RLA). Se realizaron pruebas T de muestras relacionadas para analizar las diferencias significativas según género discursivo. Después se realizaron correlaciones bivariadas entre ambas tareas de escritura, el instrumento receptivo de habilidades de lenguaje y vocabulario (S-CALVS) y todos los RLA analizados. Posteriormente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para cada género discursivo con el objetivo de examinar el aporte específico de S-CALVS y todos los recursos de lenguaje académico respecto a cada tarea de escritura. En una primera instancia, mediante la función “aps” del paquete “Yhat” del programa R (R Core Team, 2017), se probaron todos los subconjuntos de potenciales predictores entre las combinaciones posibles de los recursos y la calidad, dejando aquellos subconjuntos de recursos que explicaban mayor varianza y que tenían más carga (o peso) en cada uno de los modelos de regresión.

Resultados

Recursos de lenguaje académico (RLA) utilizados por estudiantes en argumentaciones y explicaciones (RQ1)

Los RLA analizados en cada tarea son diversidad léxica, complejidad sintáctica y frecuencia de uso de vocabulario (académico, temático y metalingüístico), nominalizaciones, postura enunciativa, marcadores discursivos (formulativos y lógicos), marcadores epistémicos y deónticos. Al comparar sus usos respecto a las diferencias significativas entre ambos géneros se

³ Se utilizó el índice CTTR y no VocD, pues este último no era apropiado para el corpus, pues no se cumplía con el requisito de tener 50 palabras diferentes.

puede advertir que los únicos recursos que no presentan diferencias son postura enunciativa, marcadores formulativos, el índice de diversidad léxica (CTTR), longitud del texto y total de palabras.

En las argumentaciones los RLA que presentan diferencias significativas en comparación a su uso en las explicaciones y que se presentan con mayor frecuencia, son vocabulario temático, vocabulario metalingüístico, marcadores discursivos lógicos, marcadores epistémicos y deónticos y complejidad sintáctica, tal como muestra la Tabla 2. Por el contrario, en el género explicativo se presentan con mayor frecuencia el vocabulario académico y las nominalizaciones.

Tabla 2. Descriptivos RLA en cada género discursivo

	Argumentaciones				Explicaciones				t	Sig
	Media	SD	Min	Max	Media	SD	Min	Max		
Longitud	18.29	9.77	2	49	19.13	9.66	4	49	-1.11	.27
Total de palabras	110.45	63.38	6	379	104.94	57.24	12	301	1.31	.19
Voc. Temático	8.75	5.47	0	24	7.34	4.95	0	21	3.33	.00
Voc. Metalingüístico	1.89	2.14	0	13	0.52	0.85	0	4	7.65	.00
Voc.. Académico	2.06	2.47	0	17	3.5	3.05	0	13	-5.67	.00
Nominalizaciones	2.71	2.45	0	11	4.59	3.57	0	19	-7.32	.00
Postura enunciativa	3.14	2.64	0	14	2.83	3.54	0	14	.85	.39
MD. Fomulativos	0.63	0.77	0	4	0.52	0.72	0	3	1.41	.16
MD. Lógicos	3.57	2.30	0	14	1.92	1.80	0	8	8.00	.00
ME. Epistémicos	0.36	0.81	0	5	0.09	0.52	0	5	3.34	.00
ME. Deónticos	0.48	0.72	0	3	0.06	0.26	0	2	6.19	.00
Complejidad sintáctica	6.00	1.15	3	9.5	5.48	1.34	2.4	9.65	3.75	.00
CTTR	3.18	0.64	1.22	5.19	3.24	0.66	1.38	4.57	-1.32	.19

*Nota. La longitud de los textos se midió en número de cláusulas.

Correlaciones entre las medidas de lenguaje académico (SCALVS y RLA) y la calidad de argumentaciones y explicaciones (RQ2)

El análisis de correlaciones muestra que SCALVS correlaciona significativa y positivamente con ambas tareas de escritura, es decir, con ambos puntajes de calidad de la escritura (ver Tabla 4). Además, SCALVS correlaciona positivamente con la mayoría de los recursos de LA analizados en ambas tareas. En efecto, SCALVS correlaciona con todos los recursos de LA en las argumentaciones.

En cambio, en las explicaciones SCALVS no correlaciona con todos los recursos de LA, pues no se observa correlación con postura enunciativa ni con los marcadores deónticos ni epistémicos. Sin embargo, presenta altas correlaciones con vocabulario temático ($r=.50^{**}$) y académico ($r=.50^{**}$).

Por otro lado, en las argumentaciones, la calidad de la escritura correlaciona positivamente con todos los recursos de LA analizados. Las correlaciones más altas se dan con vocabulario temático ($r=.68^{**}$), nominalizaciones ($r=.61^{**}$) y con todas las medidas léxicas: tipo de palabras ($r=.69^{**}$), total de palabras ($r=.70^{**}$) e índice de diversidad léxica (CTTR) ($r=.63^{**}$). En cambio, en la explicación, la calidad no se asocia con metalenguaje ni con los marcadores deónticos. Las correlaciones más altas se dan con vocabulario académico ($r=.61^{**}$) y con todas las medidas léxicas: tipo de palabras ($r=.64^{**}$), total de palabras ($r=.60^{**}$) e índice de diversidad léxica (CTTR) ($r=.65^{**}$).

A su vez, llama la atención que los únicos recursos que no correlaciona entre sí ni con los otros recursos son los marcadores epistémicos y deónticos, lo que posiblemente se deba a su escaso uso. Por otro lado, es importante señalar que la longitud de los textos, medidos como la productividad de los estudiantes en términos de cláusulas, correlaciona positivamente con ambas medidas de calidad y con la mayoría de los recursos de LA, en ambas tareas. De hecho, existen correlaciones muy altas entre la longitud y todas las medidas léxicas (tipos y totales de palabras y CTTR) en ambos géneros. Por tanto, la longitud es una medida que se necesita controlar en los posteriores modelos de regresión

Tabla 4.

Correlaciones ARG y EXP (abajo ARG y arriba EXP)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 PTARG/ PTEXP	1	.52**	.58**	.51**	.53**	.14	.61**	.47**	.26**	.33**	.40**	.18*	.08	.33**	.64**	.60**	.65**
2 NSE	.48**	1	.64**	.32**	.46**	.32**	.39**	.35**	.19**	.39**	.35**	.16	.15	.29**	.39**	.38**	.39**
3 SCALVS	.55**	.64**	1	.40**	.50**	.23**	.50**	.45**	.11	.37**	.37**	.11	.17	.34**	.50**	.57**	.54**
4 Longitud ^a	.67**	.43**	.48**	1	.54**	.19*	.48**	.52**	.60**	.21*	.51**	.22**	.21**	.01	.87**	.91**	.73**
5 V. Temático	.68**	.48**	.52**	.72**	1	.22**	.57**	.57**	.27**	.36**	.35**	.04	.30**	.48**	.67**	.67**	.60**
6 V.Metalingüístico	.49**	.38**	.31**	.49**	.45**	1	.18*	.14	.09	.20*	.17	.00	.08	.10	.20*	.22*	.16
7 V. Académico	.53**	.25**	.31**	.56**	.48**	.32**	1	.58**	.21*	.32**	.35**	.03	.14	.42**	.69**	.63**	.69**
8 Nominalizaciones	.61**	.35**	.44**	.58**	.56**	.43**	.54**	1	.27**	.27**	.32**	.06	.19*	.39**	.62**	.65**	.53**
9 Postura enunciativa	.41**	.29**	.22*	.43**	.38**	.46**	.21*	.23**	1	.00	.19*	.25**	.08	-.06	.49**	.50**	.42**
10 M.D formativos	.47**	.47**	.40**	.42**	.42**	.47**	.27**	.29**	.26**	1	.11	-.08	.22*	.28**	.34**	.34**	.32**
11 M. D lógicos	.58**	.37**	.44**	.67**	.54**	.35**	.40**	.38**	.35**	.32**	1	.23**	.35**	.19*	.53**	.54**	.47**
12 M. epistémicos	.19*	.08	.21*	.27**	.26**	-.08	.14	.02	.41**	.17	.30**	1	-.04	.04	.19*	.20*	.14
13 M. deónticos	.25**	.25**	.23*	.31**	.40**	.16	.16	.33**	.24**	.15	.29**	.12	1	.07	.24**	.25**	.18*
14 Compl. Sintáctica	.28**	.32**	.26**	.06	.43**	.19*	.27**	.33**	.07	.22**	.13	.01	.28**	1	.42**	.37**	.45**
15 Tipos de palabras	.69**	.49**	.54**	.94**	.78**	.52**	.64**	.68**	.42**	.44**	.64**	.25**	.35**	.31**	1	.98**	.94**
16 Total de palabras	.70**	.48**	.51**	.95**	.81**	.55**	.46**	.66**	.45**	.46**	.64**	.28**	.38**	.32**	.98**	1	.85**
17 Diversidad- CTTR	.63**	.49**	.59**	.86**	.65**	.44**	.57**	.63**	.35**	.40**	.60**	.21**	.30**	.28**	.94**	.86**	1

^aLongitud en cláusulas

p>t: *=<0.05; **=<0.01

**PTARG y PTEXP son los puntajes de calidad en cada una de las tareas

SCALVS y RLA como predictores de la calidad de argumentaciones y explicaciones (RQ3)

Dos variables de control se utilizaron para generar los modelos de predicción. Por un lado, se agregó un control externo (de los sujetos) dado por el GSE de los estudiantes, debido a las altas correlaciones de este factor con la calidad en ambas tareas de escritura. Por otro lado, se agregó la longitud de los textos como variable de control, dado que la literatura ha insistido en el fuerte impacto y correlato con las variables lingüísticas analizadas (Malvern et al., 2004; Salas et al., 2016; Uccelli et al., 2013).

En la argumentación, el modelo 1 muestra que el GSE, como variable de control, es significativo y aporta un 22% de la varianza. El modelo 2, al incorporar la longitud como segunda variable de control, también es significativa y demuestra tener más peso que la variable externa (GSE). Sin embargo, ambas variables de control pierden su efecto cuando se introducen los recursos de LA en los modelos siguientes.

En efecto, los modelos 3, 4, 5 y 6 entran de forma independiente CALVS, nominalización, vocabulario temático y postura, respectivamente. Es importante destacar que se seleccionaron estos recursos de LA luego de probar todas las combinaciones posibles de los recursos y la calidad, dejando aquellos subconjuntos de recursos que explicaban mayor varianza y que tenían más carga. Entre todos estos modelos, y manteniendo ambas variables de control constante, el modelo 4 es el que obtiene mejores índices (ver tabla 5) con la inclusión de las nominalizaciones.

Tabla 5.
Modelo de predicción en las argumentaciones

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9
GSE	.47***	.24**	.11	.20**	.16*	.22**	.12	.05	.05
Longitud		.56***	.50***	.40***	.34***	.51***	.20*		.19*
SCALVS			.23**					.18**	.16*
Nominalización				.31***			.27***	.29***	.24**
Temático					.35***		.27**	.34***	.25**
Postura						.13	.13	.17**	.13*
Observations	126	126	126	126	126	126	126	126	126
R ²	.23	.49	.52	.55	.54	.50	.58	.59	.60
Adj R ²	.22***	.48***	.50***	.54***	.53***	.49***	.57***	.58***	.59***
Change in R ²		26	28	32	31	27	35	36	37
F	23.17***	9.17***	9.31***	5.95***	6.71***	10.94***	3.93*	4.31*	

Nota: Por cada variable, se reportan los coeficientes beta estandarizados

*p\0.05; **p\0.01; ***p\0.001

F= Mi respecto a M9, i=1,...,8.

En cambio, los modelos 7, 8 y 9 exploran la combinación de estos factores. El modelo 7, que incluye las variables predictoras de nominalización, vocabulario temático, postura y las variables de control (GSE y Longitud) -en conjunto- explica el 57% de la varianza, el que excluye a SCALVS. En este modelo, las variables nominalización y vocabulario temático presentan la mayor carga marginal, en contraposición de la variable postura enunciativa. Cabe destacar que el GSE deja de ser una variable significativa, en cambio, la longitud es significativa, pero baja sustancialmente su carga. Por su parte, el modelo 8 incorpora todas las variables, es decir, SCALVS, nominalización, vocabulario temático y postura, y GSE, excluyendo la longitud como variable de control, explicando el 58% de la varianza.

Por último, el modelo 9 incorpora todas las variables de interés, vale decir, GSE y longitud-como variables de control, SCALVS, nominalización, vocabulario temático y postura enunciativa. Este es el mejor modelo, ya que obtiene la mayor varianza explicada, pues en conjunto logra explicar un 59%. Nuevamente, las variables nominalización y vocabulario temático son las que presentan la mayor carga marginal, aunque todas las otras variables son significativas. Por tanto, el modelo 9 es el que mejor explica la calidad de las argumentaciones

de los estudiantes chilenos de 8° básico. En este modelo, las habilidades y los recursos de lenguaje académico son significativos.

En las explicaciones, el modelo 1 muestra que el GSE -como variable de control- es significativo y aporta un 26% de la varianza explicada. En tanto, el modelo 2, con la longitud y GSE como variables de control, explican por sí solas un 39% de la varianza. Sin embargo, en los modelos siguientes ambas covariables decrecen su carga, distribuyendo su efecto en los predictores que se agregan en el resto de los modelos. Los modelos 3, 4, 5 6 y 7 entran de forma independiente SCALVS, nominalización, vocabulario temático, vocabulario académico y diversidad léxica (CTTR), respectivamente, y se utilizó el mismo procedimiento para la selección de recursos, es decir, se escogieron aquellos RLA que explicaban mayor varianza y tenían mayor carga. El modelo 6 (con Vocabulario Académico) y el modelo 7 (con CTTR) explican, por separado, un 49% de la varianza. Es importante destacar que en este último, desaparece el efecto de la longitud, pero no el GSE, como variables de control.

Tabla 6.
Modelo de predicción en las explicaciones

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10
GSE	.52***	.39***	.21*	.35***	.32***	.29***	.31***	.26***	.18*	.18*
Longitud		.38***	.31***	.30***	.28***	.23**	.05	.05		.06
SCALVS			.32***						.17	.17
Nominalización				.19*				.02	.01	.00
Temático					.24**			.07	.06	.05
Académico						.38***		.22*	.19*	.20*
CTTR							.49***	.31**	.31**	.26*
Observations	126	126	126	126	126	126	126	126	126	126
R2	.27	.40	.46	.42	.44	.50	.50	.49	.55	.55
Adj R ²	.26***	.39***	.44***	.41***	.42***	.49***	.49***	.47***	.53***	.53***
Change in R ²		13	18	15	16	23	23	21	27	27
F	12.46***	8.03***	6.20***	8.44***	7.68***	3.31*	3.08*	3.84	0.36	

Nota: Por cada variable, se reportan los coeficientes beta estandarizados

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

F= Mi respecto a M10, i=1,...,10.

Los modelos 8, 9 y 10 exploran la combinación de estos factores. El modelo 8, incluye GSE, longitud, nominalizaciones, vocabulario temático, académico y CTTR, el que -en conjunto- explica el 47% de la varianza, excluyendo SCALVS. El modelo 9 incorpora todas las variables, es decir, SCALVS, nominalizaciones, vocabulario temático, académico y CTTR, menos la longitud como variable de control, explicando el 53% de la varianza. Por último, el modelo 10 incluye todas las variables de interés, vale decir, GSE y longitud -como variables de control, las habilidades receptivas de LA (SCALVS) y los recursos productivos de LA: nominalización, vocabulario temático, vocabulario académico y diversidad léxica (CTTR). Consideramos este modelo porque permite explicar la calidad de las explicaciones con mayor profundidad debido a la incorporación de todos los predictores, los que en conjunto explican el 53% de la varianza. Ahora bien, no todas las variables predictoras presentes en este modelo son significativas. Esto quiere decir que los habilidades (SCALVS) y los recursos relativos a nominalización, y

vocabulario temático son un constructo latente que se relaciona con esta constelación de recursos de lenguaje académico, en los cuales predomina en mayor medida el vocabulario académico y la diversidad léxica.

Otro aspecto que es importante considerar es que si bien la longitud no es un predictor significativo, se relaciona de manera lineal con la diversidad léxica (CTTR), ya que su interacción es positiva. Es decir, si aumentamos la longitud de los textos y mantenemos constante el resto de los predictores, la calidad de las explicaciones no varía, siempre y cuando, se observe diversidad léxica. Por el contrario, si la longitud aumenta, pero disminuye el índice de diversidad léxica (CTTR), baja la calidad de las explicaciones. Por otro lado, pese a que la variable de control dada por el GSE va perdiendo su efecto en la medida que se incorporan las habilidades receptivas y los recursos productivos de lenguaje académico, en esta tarea todavía sigue siendo significativo su efecto.

Ejemplos de argumentaciones y explicaciones escritas por estudiantes de 8° básico

A continuación se presentan dos ejemplos, uno de cada género, ambos en un nivel de logro destacado. En cada texto, se puede observar el despliegue de RLA utilizados por los estudiantes, y los que inciden en la calidad.

Ejemplo Argumentación Nivel de logro: Destacado	Recursos de LA
<p><u>Tablets</u> en la sala de <u>clases</u> En este ensayo, hablaré sobre el por qué los <u>tablets</u> no se deben utilizar en una sala de <u>clases</u>. Mi <i>opinión</i> sobre esta <i>situación</i> que está pasando hoy en día, es que es algo gravísimo ya que los niños están comenzando una especie de bullying cibernético hacia sus propios <u>compañeros</u> de <u>clases</u> los cuales al ser víctimas de este bullying, lo pasan mal y no quieren asistir al <u>colegio</u>. Además de que los <u>tablets</u>, son medios que facilitan el bullying, también son objetos que distraen muy fácilmente a un niño en una sala de <u>clases</u> ya que con estos se puede jugar, escuchar música, ver videos, etc. Hay gente, que dice que son buenos para <u>fomentar</u> el <i>aprendizaje</i> ya que pueden utilizar diccionarios en línea y buscar <i>información interesante</i> en <u>Internet</u>, pero esto tiene un punto en contra ya que los niños, pueden buscar cosas <u>inadecuadas</u> en <u>Internet</u> con querer o sin querer, ya que puede suceder que busquen algo con un doble sentido que no conocen y les aparecen cosas <u>vulgares</u> e <u>inadecuadas</u> para su edad. Mi conclusión es que los <u>tablets</u>, son objetos muy útiles para alguien que lo usa bien, pero facilitan mucho el molestar al resto de los <u>compañeros</u>, buscar cosas <u>inadecuadas</u> en <u>Internet</u> y distraerse en <u>clases</u>.</p>	<p><i>Nominalización</i></p> <p><u>Vocabulario temático</u></p> <p><u>Vocabulario académico</u></p> <p>Postura (involucrado)</p>

Figura 1. Ejemplo argumentaciones

Ejemplo Explicación Nivel de logro: Destacado	Recursos de LA
<p>El <u>uso</u> de <u>tablets</u> y otros <u>dispositivos tecnológicos</u> han sido clave para describir los últimos tiempos y la <u>modernidad</u> que caracteriza esta <u>sociedad</u>, se han vuelto muy útiles y <u>benefactores</u> para ciertos <u>ámbitos</u> pero dañinos para otros. Un ejemplo en el cual ha producido un avance es para trabajar, se han vuelto clave como <u>respaldo</u> de <u>información</u> y el <u>uso</u> de <u>Internet</u> <u>genera</u> que las empresas se puedan ampliar internacionalmente, además se han creado ciertas <u>aplicaciones</u> como Word Office que permite tomar nota para dejar respaldada <u>información</u>. <u>EE.UU.</u> según encuestas se encuentra en la <u>cima</u> del <u>ranking</u> de los países con mayor <u>uso</u> de <u>Internet</u> y lo más posible es que sin este no podríamos <u>considerar</u> a dicho país como una <u>potencia</u> mundial.</p> <p>Por otro lado podemos tomar como algo bueno o algo malo el tema de la <u>comunicación</u> a través de <u>Internet</u> ya que muchos menores de 18 años han sido afectados por el conocer gente a través de diferentes redes sociales también la forma de comunicarse ha cambiado de manera <u>explícita</u> en <u>comparación</u> a años atrás, la gente se ha acostumbrado a mantener sus relaciones vía <u>Internet</u>.</p> <p>Así es como podemos tomar el avance de la <u>tecnología</u> como algo que puede tanto desarrollar el mundo como dar un paso atrás.</p>	<p><i>Nominalización</i></p> <p><u>Vocabulario temático</u></p> <p><u>Vocabulario académico</u></p> <p>Diversidad léxica (CTTR): 3.37</p>

Figura 2. Ejemplo explicaciones

Discusión

Referencias

- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Avalos, M.A, Gómez, M., Gort, M., & Secada, W. (2017). “Hey! Today i will tell you about the water cycle! Variations of Language and Organizational Features in Third-Grade Science Explanation Writing. *The elementary School Journal*, 118(1). Publicación en línea.
- Aravena, S., y Hugo, E. (2016). Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios. *Lenguas Modernas*, 47, 9-40.
- Aravena, S., y Quiroga, R. (2018). Desarrollo de la complejidad léxica en dos géneros escritos por estudiantes de distintos grupos socioeconómicos. *Onomázein*, en prensa.
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Beck, S. W., & Jeffery, J. V. (2009). Genre and Thinking in Academic Writing Tasks. *Journal of Literacy Research*, 41(2), 228-272. doi: 10.1080/10862960902908483
- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing*, 22(2), 185-200. doi: 10.1007/s11145-007-9107-5
- Benítez, R. & Velásquez, M. (2000). Un análisis microestructural de la producción escrita de alumnos de 6° y 8° año de educación general básica. *Lenguas Modernas*, 26-27, 95-117
- Berman, R. (2004). Introduction: Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of Pragmatics* 37, 105–124.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. & Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal Child Language*, 31, 339–380.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2002). La textura discursiva. En H. Calsamiglia y A. Tusón (Eds.), *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (pp. 217–250). Barcelona, Spain: Ariel.
- Chamorro, D., Barletta, N., y Mizuno, J. (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación. *Revista Signos*, 46(81), 3–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000100001>
- Chen, H., & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100-108. doi: 10.1016/j.linged.2016.07.004
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C., y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92.
- Concha, S., & Paratore, J. (2011). Local Coherence in Persuasive Writing: An Exploration of Chilean Students' Metalinguistic Knowledge, Writing Process, and Writing Products. *Written Communication*, 28(1), 34–69. <https://doi.org/10.1177/0741088310383383>.
- Coxhead, A. (2000) A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
- Crossley, S., Muldner, K., & McNamara, D. (2016). Idea generation in student writing: computational assessments and links to successful writing. *Written Communication*, 33(3): 328–354. <https://doi.org/10.1177/0741088316650178>.
- Crossley, S. A., Weston, J. L., Sullivan, S. T. M., & McNamara, D. S. (2011). The development of writing proficiency as a function of grade level: a linguistic analysis. *Written Communication*, 28(3), 282-311. doi: 10.1177/0741088311410188.

- Crosson, A. M., Matsumura, L. C., Correnti, R., & Arlotta-Guerrero, A. (2012). The quality of writing tasks and students' use of academic language in Spanish. *The Elementary School Journal*, 112(3), 469-496.
- Danzak, R. L. (2011). The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: An exploratory approach. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 42(4), 491-505. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0063)
- Davies, M. (2002). *El Corpus del Español*. Disponible en <https://www.corpusdelespanol.org/hist-gen/>
- Figueroa, J., Meneses, A. & Chandía, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing*. 31(3), 703–723. doi: 10.1007/s11145-017-9806-5
- Gómez, G., Sotomayor, C. Bedwell, P., Dominguez, A., & Jeldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing*, 29(7), 1317–1336. doi:10.1007/s11145-016-9637-9
- Hiebert, E. H. (2005). In pursuit of an effective, efficient vocabulary program. In E. H. Hiebert & M. Kamil (Eds., pp. 243-263), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256–266.
- MacWhinney, B. (2014). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Electronic Edition. Disponible en: <http://childes.psy.cmu.edu/>
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 701-711. doi: 10.1037/a0019135
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86. doi: 10.1177/0741088309351547
- Meneses, A., Hugo, E., Montenegro, M., Ruiz, M. y Valenzuela, A. (2017). Diferencias en recursos de lenguaje académico en explicaciones científicas producidas por estudiantes chilenos de 4° grado. Manuscrito en preparación.
- Meneses, A., Ow, M. y Benítez, R. (2012). Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico. *Onomázein*, 25(1), 65-93.

- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M., Ruiz, M., Acevedo, D., & Figueroa, J. (2017). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*. Advance online publication <https://doi.org/10.1002/rrq.192>.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita: contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel.
- Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D., y Mizuno, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomázein*, 28, 88–104. <https://doi.org/10.7764/>
- Myhill, D., & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing/ Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura. *Cultura y Educación*, 27(4), 839-867. doi: 10.1080/11356405.2015.1089387
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G., & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1159-1194. doi: 10.1016/j.appdev.2010.09.004
- López Ferrero, C. (2001). Personas del discurso y despersonalización. En G. Vázquez (Ed.), *Actividades para la escritura* (pp. 57–66). Madrid, Spain: Edinumen.
- Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50. doi: 10.1037/a0013248
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45-65. doi: 10.1007/s11145-012-9392-5
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista signos*, 33, 151-166.
- Poblete, C. A. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, 47, 63-88.
- R Core Team. (2017). A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Resource document <http://www.R-project.org/>.
- Real Academia Española. (2016). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Retrieved from <http://web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view>
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write/learning to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Salas, N., Llauradó, A., Castillo, C., Taulé, M., & Martí, M. A. (2016). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood. En J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Eds.),

Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky (pp. 307–326). New York, NY: Springer.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A.-M., y Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein*, (34), 381–425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>

Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.

Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Meneses, A., & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077–1109.1-33. doi: doi:10.1017/S014271641400006X

Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. doi: 10.1177/0741088312469013

Uccelli, P. y Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179–206.

Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C., Meneses, A., & Dobbs, C. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>.

Uccelli, P., Phillips Galloway, E., & Qin, W. (in press). Academic language proficiencies and reading comprehension relations during the mid-adolescent years: Recent findings and new questions. Invited chapter. In N.K. Lesaux & E. Moje (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 5).

Valenzuela, J. P.; Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

Verhoeven, L., & van Hell, J. G. (2008). From knowledge representation to writing text: a developmental perspective. *Discourse Processes*, 45(4-5), 387-405. doi: 10.1080/01638530802145734

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 63-85.

4. Discusión y Conclusiones

Síntesis de resultados

En primer lugar, los resultados del artículo 1, muestran una validación estructural de un instrumento para evaluar la calidad de la escritura. En correspondencia con el análisis estadístico realizado, los resultados evidenciaron que el instrumento capta la calidad en dos tareas: explicaciones y argumentaciones, las que tienen sus propias particularidades. De este modo, las dimensiones de las rúbricas resaltadas en esta investigación son a) el conocimiento del propósito, analizado como constatación de un fenómeno para las explicaciones y como posición para las argumentaciones; b) el conocimiento de la organización discursiva según las demandas de cada tarea; y c) el desarrollo de las ideas, a través de la elaboración de las ideas en las explicaciones y la profundidad de los argumentos y contraargumentos en las argumentaciones. En contraposición, la puntuación -definida como un conocimiento ortográfico- que originalmente se pensó como una cuarta dimensión, no fue incluida en este constructo de calidad dado que se aisló en otro factor al generar la validación estadística. De este modo, la puntuación se configura como una habilidad transversal a la escritura y no se vincula con los elementos particulares de cada tarea.

En segundo lugar, se determinaron las diferencias significativas en los desempeños de la calidad de la escritura según tarea, sexo y GSE, los que se encuentran en el artículo 2. Aquí se puede observar que no hay diferencias respecto al desempeño según tarea, pues en ambas los estudiantes obtienen un nivel de logro básico. Respecto a las diferencias según el sexo de los estudiantes, solo se observan en las explicaciones, tarea en la que las mujeres obtienen mejores desempeños. Si comparamos los desempeños globales por GSE de los establecimientos según tarea, encontramos diferencias significativas entre todos los tipos de establecimientos, donde los estudiantes del colegio con GSE alto obtienen desempeños significativamente más altos que los del colegio con GSE medio y los de GSE medio-bajo. El mismo patrón se observa entre los desempeños de los estudiantes del colegio GSE medio en relación a los de GSE medio-bajo. Ahora bien, cuando se observan los desempeños según las dimensiones configuradoras de cada tarea por GSE, los resultados muestran patrones diferentes. De hecho, se puede constatar que la dimensión *desarrollo de las ideas*, en ambas tareas -sin importar el GSE- obtiene resultados con bajos niveles de logro, lo que se contrapone con la dimensión *organización*, que aunque se observa variabilidad según GSE, presenta mejores desempeños.

Por otro lado, se determinó la contribución de S-CALS y vocabulario académico en la calidad de la escritura de explicaciones y argumentaciones, lo que se encuentra en el artículo 3. Los resultados evidencian que tanto S-CALS como vocabulario académico, correlacionan positivamente y predicen significativamente la calidad en ambas tareas. Sin embargo, estos resultados también se diferencian según la especificidad de cada tarea. En efecto, en las argumentaciones, S-CALS y vocabulario presentan la misma carga en los modelos de predicción; y juntos (S-CALVS), logran explicar el 29% de la varianza. En cambio, en las explicaciones, CALS presenta mayor valor predictivo que vocabulario. Sin embargo, juntos (S-CALVS) explican un 35% de la varianza. Por tanto, se puede concluir que las habilidades clave de lenguaje y vocabulario académico explican la calidad de la escritura, aunque con distintos pesos.

Por último, se analizó la contribución de los recursos de LA productivo en la calidad de la escritura de explicaciones y argumentaciones, lo que se muestra en el manuscrito en preparación del cuarto artículo. Un primer resultado, es que S-CALVS correlaciona positivamente con algunos de los RLA en ambas tareas. Por ejemplo, en las explicaciones, S-CALVS correlaciona con vocabulario temático y académico, con nominalizaciones y CTTR, en cambio, no correlaciona con postura enunciativa, marcadores epistémicos ni deónticos. Por el contrario, en las argumentaciones S-CALVS correlaciona positivamente con todos los recursos, entre ellos, vocabulario temático y académico, marcadores formulativos y lógicos, nominalizaciones y CTTR.

Además, los recursos efectivamente predicen la calidad de la escritura, aunque estos son distintos para cada tarea. En efecto, en las argumentaciones los RLA que predicen la calidad son nominalizaciones, vocabulario temático y postura enunciativa, que en conjunto con S-CALVS, explican el 59% de la varianza. En cambio, en las explicaciones los recursos de LA que predicen son S-CALVS, nominalizaciones, vocabulario temático, vocabulario académico y el índice de diversidad léxica (CTTR), los que explican el 53% de la varianza. Sin embargo, solo son predictores significativos el vocabulario académico y CTTR.

Si bien la longitud de los textos es una variable con un alto impacto en ambos modelos de predicción, cuando se incluye como una variable de control, su peso marginal disminuye en el caso de las argumentaciones y se anula en las explicaciones, aunque aquí mantiene una relación lineal con la diversidad léxica, es decir, de interdependencia. Por otro lado, la variable de control dada por el GSE también tiene un fuerte impacto sobre los modelos de predicción en ambas tareas. No obstante, también disminuye su efecto en la medida que se incorporan las habilidades receptivas y los recursos productivos de lenguaje académico.

Discusión

Calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones

La operacionalización de la rúbrica para cada tarea permitió comprender los desempeños no solo globales de los estudiantes, sino también los desempeños específicos de las dimensiones que se consideraron en el constructo de calidad. En efecto, la calidad de las explicaciones está conformada por la consatación del fenómeno, la elaboración de las ideas y la organización; y en las argumentaciones, la calidad está dada por la posición del escritor, el desarrollo de argumentos y contraargumentos y la organización. En consecuencia, la suma de estas dimensiones dio el puntaje de calidad en cada una de las tareas. Por tanto, esta investigación mide la calidad a través de rúbricas que combinan ambas modalidades de evaluación (Salas, Llauradó, Castillo, Taulé, & Martí, 2016): la analítica por especificar dimensiones, y la holística, por obtener un puntaje global. Esto permite no solo conocer el dominio general sino también analizar las mayores dificultades de los estudiantes. Asimismo, al obtener un puntaje global, se puede avanzar hacia modelos de predicción que puedan orientar la investigación y la práctica pedagógica.

Es importante destacar que esta validación estructural permitió demostrar dos constructos latentes –las explicaciones y las argumentaciones- conformadas por las dimensiones antes señaladas y, a su vez, logró evidenciar empíricamente que la dimensión dada por la puntuación se aisló en otro factor que no se relaciona con la calidad de los textos producidos por los estudiantes. Esta distinción puede dar importantes luces a la práctica pedagógica, pues si bien es importante que los estudiantes aprendan las convenciones de la lengua, estas no necesariamente repercuten en la calidad de los textos.

Si bien otras rúbricas han incorporado explícitamente recursos lingüísticos que permiten evaluar la cohesión de los textos, como por ejemplo, los marcadores discursivos en las explicaciones (Benítez, 2007; Concha et al 2010; Sotomayor et al., 2016), para esta rúbrica la operacionalización de la calidad de la escritura no incorporó recursos lingüísticos, pues se focalizó en dimensiones discursivas para no interferir en el puntaje final -el outcome- de la calidad en cada tarea. De esta forma, se evitó la circularidad en los modelos de regresión que se diseñaron a partir de las habilidades y recursos de LA para determinar la calidad de la escritura, puesto que no habría sido posible determinar la calidad de la escritura si hubieran sido consideradas en la conceptualización de esta.

Respecto al desempeño global de calidad, estos resultados concuerdan con los resultados de las pruebas estandarizadas de escritura. Por un lado, los resultados de esta investigación dialogan con las brechas de género observadas en la prueba SIMCE de escritura de 6° básico (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), pues se encontró que las mujeres producen mejores explicaciones que sus pares, aunque no se observaron diferencias en las argumentaciones. Sin embargo, el reporte de SIMCE no indica en qué género discursivo se generan las diferencias, por tanto, sería interesante que el reporte nacional pudiera indicar estas diferencias según la tarea. De igual forma, esta investigación aborda las diferencias de los estudiantes según el GSE de los establecimientos respecto a la calidad de la escritura. Los resultados muestran que efectivamente se encuentran brechas entre todos los establecimientos, lo que es coincidente con los resultados del SIMCE de escritura (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). No obstante, dicho informe tampoco especifica cuáles son las tareas más difíciles de dominar ni las dimensiones con más dificultades según GSE, cuestión relevante para la intervención pedagógica.

De acuerdo a los resultados por dimensiones específicas, se pudo constatar que el desarrollo de las ideas es la menos lograda por los estudiantes, lo que concuerda con las investigaciones previas (Concha et al., 2010; Concha & Paratore, 2011). Estos resultados contrastan con la dimensión de organización, pues los estudiantes de GSE alto y medio obtienen buenos desempeños en ambas tareas, lo que contrasta con sus pares de GSE medio bajo, lo que ya se había constatado anteriormente (Aravena et al., 2016; Sotomayor et al., 2016).

Habilidades y recursos de lenguaje académico

Los resultados de la contribución de las Habilidades Claves de Lenguaje y Vocabulario Académico (CALVS) que emergieron dialogan con los resultados obtenidos sobre la comprensión de lectura en textos explicativos (Meneses et al., 2017), dado que este constructo predice significativamente la comprensión lectora, junto con las variables de control dadas por la

fluidez, el GSE y la edad de los participantes. Ahora bien, estas habilidades tienen un impacto distinto en cada tarea, pues contribuye más en las explicaciones que en las argumentaciones. Esto permite comprender la noción flexible y situada de los géneros discursivos utilizados en la escuela (Snow & Uccelli, 2009). De esta forma, el continuum entre los textos escritos debería transitar desde aquellos géneros que se acercan a lo cotidiano hasta llegar a lo académico. En efecto, se puede interpretar que en las argumentaciones los escritores pueden utilizar más recursos de sus interacciones coloquiales para reposicionarlos en un contexto académico, lo que probablemente se deba a que hay una menor demanda cognitiva frente al tema (posicionarse a favor o en contra de utilizar *Tablets* en la sala de clases). Sin embargo, estos recursos más coloquiales son quizás menos funcionales en el contexto de las explicaciones. Entonces, se puede advertir que CALVS prediga menos en las argumentaciones respecto de las explicaciones, en las cuales se requiere de mayor dominio temático, discursivo y lingüístico. Ahora bien, otras interpretaciones también son posibles, como la situación retórica asignadas en la tarea, pues en las argumentaciones el destinatario era la propia comunidad escolar, por lo que el lenguaje empleado podría ser cotidiano. Otra interpretación es que quizás los estudiantes tienen más posibilidades de escribir argumentaciones que explicaciones, por lo que puede estar favoreciendo el conocimiento del género y del tema en esta tarea.

Por otro lado, las habilidades y los recursos de LA, es decir, las habilidades receptivas y productivas de lenguaje académico, se encuentran positivamente asociadas. Este hallazgo no se había estudiado previamente y, sin duda, otorga fuerza y robustez a este constructo, dado que ambas habilidades del lenguaje académico (receptivas y productivas) están a su vez positivamente correlacionadas con ambas tareas de escritura. Estos resultados nos permiten reflexionar sobre dos aspectos. En primer lugar, que las habilidades de lenguaje académico receptivas y productivas pueden diferenciarse y medirse independientemente y ambas contribuyen a construir textos de mayor calidad. En segundo lugar, se puede hipotetizar que existen distintos niveles en el dominio de las habilidades, es decir, las habilidades receptivas son un primer paso -más superficial- dado por el conocimiento receptivo del lenguaje académico para luego -en un paso posterior- desplegar los recursos de lenguaje académico en la construcción de los textos. Sin embargo, un estudio longitudinal es necesario para corroborar esta posible hipótesis.

Por último, los RLA desplegados por los estudiantes en cada tarea son potentes predictores de la calidad de explicaciones y argumentaciones. Sin embargo, los RLA que contribuyen en cada tarea no son los mismos, lo que dialoga con toda las investigaciones previas (Beers & Nagy, 2009; Gómez, et al., 2016; Olinghouse & Wilson, 2013) en las que los recursos dependen de los conocimientos y las necesidades de cada género discursivo (Berman & Nir, 2007; Verhoeven & van Hell, 2008). Ahora bien, estas investigaciones han focalizado su atención no en una constelación de recursos, sino que solo en algunos recursos lingüísticos propios del lenguaje académico. Por ejemplo, complejidad sintáctica (Aravena y Hugo, 2016; Beers & Nagy, 2009; Berman & Slobin, 1994; Nippold, Hesketh, Duthie & Mansfield, 2005), usos léxicos (Aravena y Quiroga, 2018; Berman & Nir, 2010; Berman & Ravid, 2009; Gómez, et al., 2016; Olinghouse & Wilson, 2013), marcadores discursivos y epistémicos (Berman, Ragnarsdóttir & Strömqvist, 2002; Uccelli et al., 2013).

Solo algunas investigaciones han estudiado varios recursos lingüísticos simultáneamente. Uno de ellos es Verhoeven y van Hell (2008), quienes analizaron la variedad léxica, la complejidad sintáctica, los tipos de conectores y la posición del sujeto. Si bien esta investigación comprueba las diferencias en los recursos utilizados según género discursivo, no avanza en la explicación sobre cuál de estos recursos son predictivos de la calidad de la escritura. Por otro lado, McNamara, et al. (2010) estudió la cohesión- a través del procesamiento automático Coh-metrix -en el que se midió las palabras, oraciones, diversidad léxica, conectores, respecto de la alta o baja calidad. En esta investigación sí se realizaron modelos de predicción y los resultados indican que solo la complejidad sintáctica, la diversidad léxica y la frecuencia de las palabras son predictores de la calidad en las argumentaciones, y no así las marcas de conexión, en estudiantes de primer año de universidad.

En este sentido, esta investigación aporta en la indagación de una constelación de recursos lingüísticos propios del lenguaje académico, a saber, vocabulario (académico, temático y metalingüístico), diversidad léxica, complejidad sintáctica, nominalizaciones, postura enunciativa, marcadores discursivos (formativos y lógicos), marcadores epistémicos y deónticos, los cuales fueron seleccionados empíricamente a través de los modelos de regresión realizados para tarea. Después de una selección empírica de aquellos RLA que explicaban mayor porcentaje de la varianza, se pudo constatar que el uso de nominalizaciones así como el vocabulario académico y temático sí contribuyen a explicar la calidad en cada una de las tareas abordadas, aunque con distintas cargas marginales. No obstante, mediante los análisis correspondientes se pudo observar que algunos recursos como los marcadores discursivos, las marcas epistémicas y deónticas no tuvieron un poder predictivo sobre la calidad en ninguna de las tareas estudiadas. Estos resultados no dialogan con lo planteado por Uccelli et al. (2013), quienes sí demostraron que estos marcadores predecían la calidad de los ensayos. Una hipótesis es que la edad de los participantes puede estar interfiriendo en ambos estudios, pues en Uccelli et al. (2013) los participantes estaban en su último año escolar por lo que presentan un dominio mayor de recursos. En esta investigación, los estudiantes de 8° casi no desplegaron en sus escritos estos recursos, lo que da cuenta de escritores que todavía no alcanzan la experticia suficiente para plasmar en los textos sus grados de certeza o duda (Berman, et al., 2002). Por otro lado, es importante considerar las diferencias idiomáticas de los estudios antes mencionados, pues “los escritores españoles e ingleses se diferencian en las maneras en que los textos académicos son construidos, y estas diferencias reflejan las características culturales y cognitivas de dos comunidades académicas” (Concha & Paratore, 2011: 38). Por tanto, la comparación entre lenguas también es una área para seguir explorando en futuros estudios.

En las argumentaciones, los RLA que contribuyen a explicar en conjunto el 59% de la varianza son nominalizaciones, vocabulario temático y postura enunciativa, además de las habilidades receptivas -SCALVS. Llama la atención la incorporación de postura enunciativa como predictor de la calidad, pues refleja una paradoja. Una de las estrategias para construir un texto académico son los mecanismos de impersonalización (López Ferrero, 2001; Zayas, 2012), pero en esta tarea los estudiantes incluyeron múltiples marcas de primera o segunda persona gramatical. Es decir, explicitaron su voz como autores del texto, por lo que “personalizaron” en vez de impersonalizar sus escritos. Este fenómeno lingüístico se relaciona estrechamente con el tema y la tarea propuesta, porque se cumple con el posicionamiento de una postura clara. De este modo, en esta tarea la postura enunciativa involucrada, es decir, que incluye la voz del autor, contribuye a la

calidad de las argumentaciones, lo que lleva nuevamente al tema del continuum entre géneros menos y más académicos, discutidos previamente.

Por otro lado, las variables de control incorporadas al modelo (longitud de los textos medida a nivel de cláusulas y GSE) van perdiendo su carga en la medida que se incorporan las habilidades receptivas y los recursos productivos de lenguaje académico. En efecto, la longitud reduce su carga, por lo que se restringe su impacto sobre las otras variables, lo que concuerda con la investigación previa (Uccelli et al., 2013). Asimismo, el efecto dado por la variable de GSE -que presenta un gran impacto sobre la calidad- desaparece en la medida en que se incorporan las habilidades y recursos de lenguaje académico. Este hallazgo tiene el potencial de contribuir a la práctica educativa, pues en la medida que los estudiantes utilizan los RLA, y por tanto, se les enseña explícitamente según las particularidades de cada tarea, el efecto del GSE desaparece. Es decir, las brechas sociales existentes en nuestro contexto nacional pueden disminuir si se enseña explícitamente los recursos para desarrollar argumentaciones de calidad.

Respecto a las explicaciones, el modelo de predicción seleccionado muestra que CALVS, nominalizaciones, vocabulario temático, vocabulario académico y diversidad léxica (CTTR) predicen en conjunto el 53% de la varianza, aunque las variables predictoras, vocabulario académico y CTTR, son las únicas significativas. Ahora bien, a diferencia de los resultados de las argumentaciones, en esta tarea la longitud deja de ser significativa; sin embargo, el GSE como variable de control sigue aportando al modelo. Esto puede significar que efectivamente las explicaciones requieren una mayor demanda cognitiva, lingüística y discursiva por tanto influye aún más el grado de literacidad de los estudiantes (Ravid & Tolchinsky, 2002), es decir, aquellos estudiantes que se han aproximado en mayor medida a la lectura y escritura de este tipo de géneros académicos, producen textos de mayor calidad. Por este motivo, las prácticas pedagógicas tendrían que incentivar y enseñar a desarrollar la diversidad léxica y el vocabulario académico en edades tempranas con el objetivo de derribar las brechas socioeconómicas en la escritura de estos géneros escolares más difíciles de dominar.

Por tanto, el constructo de lenguaje académico, concebido como una constelación de recursos léxico-gramaticales y discursivos (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli y Meneses, 2015) tiene gran potencial dado que las tareas propias de la escuela, como la lectura y la escritura, requieren que los estudiantes dominen las habilidades receptivas y productivas del lenguaje como un modo de acceder equitativamente a la comprensión y producción del conocimiento.

Limitaciones

La primera limitación de esta tesis es la muestra, pues si bien los participantes son representativos de tres GSE de Santiago de Chile (medio bajo, medio y alto), es necesario continuar corroborando los hallazgos de este estudio con un número muestral mayor, lo que sería deseable sobre todo para corroborar las evidencias de la validación estructural de las rúbricas.

Otra limitación de este estudio es no haber controlado los conocimientos previos sobre el tema, lo que sin duda según la literatura afecta a la calidad de las producciones escritas (Kellog, 1987). Si bien en este estudio se prepararon tareas situadas y con un tema en común, se podría haber pesquisado cuánto sabían sobre el tema con una encuesta previa. Por tanto, la investigación debe procurar, de algún modo, controlar esta variable en las próximas mediciones. Además, sin duda sería interesante considerar la motivación por el tema así como las funciones ejecutivas que se desarrollan mientras acontece el proceso de escritura.

Una tercera limitación se relaciona con la construcción de la rúbrica, pues en la validación estructural se mostró que la dimensión *elaboración de las ideas* en las explicaciones, a nivel estadístico, presenta bajos índices. Sin embargo, tal como se mostró, si se excluía del modelo factorial, se empeoraban los índices globales, y, dado que esta dimensión es crucial para el desarrollo de la escritura, se decidió mantener como parte del constructo de calidad. Ahora bien, es fundamental seguir explorando las posibilidades de medición de esta dimensión, ya que sin duda el desarrollo de las ideas es clave, ya que contribuye significativamente a la calidad de la escritura (Crossley, et al., 2016).

Por otro lado, en este estudio no se dio la posibilidad a los estudiantes de rehacer y editar sus textos en otra instancia escolar ni se les dio ningún feedback para mejorar sus escritos. Si bien las instrucciones invitaban a la planificación y revisión de cada tarea, no se observó que realmente incluyeran estas estrategias durante la aplicación. Probablemente- si se da feedback y más oportunidades de reescritura- los estudiantes podrían incorporar distintos recursos de lenguaje académico para elaborar textos de mayor calidad. Por eso, las futuras investigaciones podrían incorporar otro momento de escritura para comprender si mediante la reescritura se utilizan estos recursos y se generan textos de mayor calidad.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación son al mismo tiempo las limitaciones de este estudio, pues al adoptar una perspectiva sociocultural, es decir, situada, si se cambiaran las tareas y temas propuestos, seguramente serían distintos los resultados. En este sentido, los hallazgos presentados se limitan al octavo grado, así como a las tareas, construcciones y medidas particulares incluidas en este estudio. Por lo tanto, las futuras investigaciones en este campo deben ampliar la muestra a otros niveles escolares, así como medir la calidad de la escritura a través de otros temas e instrucciones con el objetivo de seguir comprendiendo el impacto del lenguaje académico sobre la calidad de la escritura.

Recomendaciones y proyecciones

A la luz de los diversos resultados planteados en esta tesis, una de las recomendaciones más consistentes, de acuerdo a los resultados de cada uno de los artículos, es trabajar la escritura desde una perspectiva situada, es decir, escribir con propósitos definidos socialmente. Solo así los usos del lenguaje pueden anclarse y tener sentido, pues ya observamos que tanto las habilidades (SCALVS) como los RLA se comportan de distinta manera según las tareas de escritura. Por tanto, la enseñanza y evaluación de la escritura debe hacerse cargo de esta perspectiva con el fin de modelar lo que en cada género discursivo se espera para construir textos de calidad. Sin duda sería interesante acercar y adaptar la propuesta de *genre pedagogy* de la

escuela de Sydney (Rose & Martin, 2012) a nuestro contexto escolar. De este modo, un primer paso sería que las políticas públicas recojan esta larga tradición teórica y empírica sobre la importancia de los géneros discursivos y logren consenso en los ajustes curriculares. En nuestro país, todavía se presentan ambigüedades conceptuales en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación vigentes (Espinoza y Concha, 2015), pues si bien el término *género discursivo* está presente, se diluye su implementación. De hecho, Espinoza y Concha (2015) han evidenciado que solo se enfatiza en la estructura de la información y los registros de habla en los objetivos de aprendizaje, dejando de lado los elementos lingüísticos y discursivos que les son inherentes y que requieren- con urgencia- ser enseñados.

En concordancia con estos postulados, estos resultados sugieren ir más allá de una pedagogía del género, pues esta propuesta sugiere que podría traer resultados positivos que la enseñanza de la escritura centrara su énfasis tanto en las habilidades receptivas (SCALS) como productivas (RLA) de lenguaje académico. Ahora bien, en términos pedagógicos, se podría trabajar transversalmente con habilidades y recursos de lenguaje académico para distintas tareas de escritura. Sin embargo, la poca evidencia que existe indica que es necesario realizar andamiajes muy concretos, es decir, trabajar recursos de LA específicos con tareas que demandan un fuerte repertorio lingüístico, como las explicaciones científicas (Meneses et al., 2017), con el propósito de producir textos de calidad.

Por otro lado, la escuela debe ofrecer múltiples oportunidades para aproximarse, escribir y aprender sobre los géneros discursivos académicos. De esta forma, es vital para la formación de escritores competentes que transiten por géneros menos académicos- aquellos que tienen menos demandas cognitivas y lingüísticas- hasta desarrollar géneros propiamente académicos- que presentan alta demanda cognitiva, lingüística y discursiva, propios de las áreas disciplinares.

En este sentido, y de acuerdo a la validación estructural de las rúbricas empleadas en este estudio, es recomendable trabajar con habilidades de alta demanda cognitiva, y no solo centrar la enseñanza en habilidades transversales como los procesos de escritura. En consecuencia, la enseñanza de la escritura -y la investigación- debe poner su foco de atención en cómo los estudiantes pueden desarrollar las ideas de sus textos. Una alternativa posible ya estudiada es incorporar al aula el metalenguaje necesario para poder denominar los fenómenos de la lengua por su nombre (Chen & Myhill, 2016; Myhill & Jones, 2015) y así formar escritores conscientes de las demandas de cada tarea. En tanto, las próximas investigaciones deben preguntarse acerca de la relación entre el desarrollo de las ideas y su relación con los recursos de lenguaje académico que configuran un fuerte poder predictivo sobre la calidad de la escritura. Es decir, se debe estudiar con mayor atención cómo las nominalizaciones, la diversidad léxica, el vocabulario académico y temático se pueden desplegar en el texto como una forma de ayudar a precisar y configurar modelos que puedan ser útiles para futuras intervenciones en este campo.

En este sentido, en los contextos más vulnerables, en los cuales los estudiantes han crecido con pocas oportunidades de desarrollar el lenguaje debido a contextos poco letrados, la escuela debe garantizar el acceso al lenguaje del conocimiento (Ravid & Tolchinsky, 2002; Snow & Uccelli, 2009). Solo así se podrán romper los círculos y las brechas en la construcción y distribución del conocimiento y del poder. Por tanto, el trabajo en estas escuelas debe generar instancias de escritura como una herramienta que les permita traspasar las barreras de la desigualdad.

Ahora bien, las proyecciones de esta investigación son variadas y de distinta índole. Por un lado, hacen falta investigaciones en este campo que sigan las trayectorias de los estudiantes a través de estudios longitudinales, con el objetivo de analizar la progresión respecto a la calidad de los escritos así como al dominio de las habilidades y recursos de lenguaje académico. Sin duda, este tipo de investigaciones son necesarias para conocer los RLA presentes en otras tareas, otros temas y otros niveles de escolaridad. Por otro lado, es necesario aplicar otros métodos de análisis, específicamente, los métodos centrados en los individuos (Laursen & Hoff, 2006), como los análisis de clúster, para indagar sobre los perfiles de los recursos de LA productivo que caracterizan a las argumentaciones y explicaciones.

Por último, queda pendiente en esta investigación una aproximación que contemple la indagación sobre las perspectiva de los docentes respecto a estos conceptos y resultados. En efecto, es necesario para este campo de estudio indagar en los conocimientos, creencias y acciones de los docentes respecto a la calidad de la escritura y las habilidades y recursos de LA. Por tanto, es indispensable que la investigación aborde modelos metodológicos mixtos, pues solo así se comprenderá a cabalidad la complejidad de este objeto de estudio.

Conclusiones

En conjunto, esta investigación contribuye al campo del desarrollo de la escritura a partir de sus diversos resultados. En primer término, conceptualiza y operacionaliza de un modo novedoso la calidad de la escritura para reportar, de forma global y analítica, los desempeños de los estudiantes chilenos de 8° básico. Asimismo, esta investigación entrega una propuesta exitosa respecto a la influencia de las habilidades receptivas y los recursos productivos de lenguaje académico sobre la calidad de la escritura, específicamente, sobre argumentaciones y explicaciones. En este sentido, la noción de género discursivo sitúa y atraviesa a cada uno de los resultados obtenidos, dialogando así con una larga tradición de propuestas teóricas e investigaciones empíricas que han señalado que el conocimiento del género atraviesa todos los dominios lingüísticos y discursivos (Rose & Martin, 2012; Snow & Uccelli, 2009). En consecuencia, la calidad de la escritura no es entendida como un constructo transversal que atraviesa todos los géneros, sino que se concibe de una manera situada, que se manifiesta en la adecuación a los propósitos sociales de cada género. Ahora bien, comprobar empíricamente que el lenguaje académico definido como una constelación de habilidades receptivas (CALVS) y productivas (RLA) contribuye a explicar la calidad en explicaciones y argumentaciones, es un importante hallazgo que podría tener importantes repercusiones tanto en el desarrollo de la escritura académica como en la práctica educativa. Sin duda, la posibilidad de dar mayores y mejores oportunidades a los estudiantes para conocer y desplegar el lenguaje académico como una vía de acceso equitativo al conocimiento, es una importante misión que debemos seguir desarrollando en futuras investigaciones.

5. Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2014). Síntesis de resultados Simce Escritura 6° Básico 2013. Documento en línea https://s3-us-west-2.amazonaws.com/resultados-simce-2013/SR_6basico_escritura_2013.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Síntesis de Resultados educativos, 8° Básico y II medio, 2015*. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_resultados_educativos_8basico_IImedio_2015.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Síntesis de resultados Simce Escritura 6° Básico 2016. Documento en línea http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf

Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

Aravena, S., Figueroa, J., Quiroga, R. y Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista signos*, 49(91): 168-191. doi: 10.4067/S0718-09342016000200002

Aravena, S., y Hugo, E. (2016). Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios. *Lenguas Modernas*, 47, 9-40.

Aravena, S., y Quiroga, R. (2018). Desarrollo de la complejidad léxica en dos géneros escritos por estudiantes de distintos grupos socioeconómicos. *Onomázein*, en prensa.

Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América latina y el Caribe*. Santiago: Unesco-Orealc.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México DF: Siglo XXI.

Battaner, P., Atienza, E., López-Ferrero, C., & Pujol, M. (2009). Características lingüísticas y discursivas del texto académico. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, 47-67.

Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing*, 22(2), 185-200. doi: 10.1007/s11145-007-9107-5
- Benítez, R. (2007). Caracterización y aplicación de una escala analítica para la evaluación de la producción escrita. *Onomázein* 16, 191-209.
- Benítez, R. & Sotelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 23(2), 127- 150.
- Berman, R. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. En R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence*. (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79–120.
- Berman, R. & Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal Child Language*, 31, 339–380.
- Berman, R. & Nir, B. (2010). The lexicon in writing- speech differentiation. Developmental perspectives. *Written Language & Literacy*, 13(2), 183-205.
- Berman, R., Ragnarsdóttir, H. & Strömquist, S. (2002). Discourse stance. *Written Languages and Literacy*, 5, 255-290.
- Berman, R. & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user. Oral and written text construction across adolescence. In D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). New York, NT: Cambridge University Press.
- Berman, B. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5, 1-44.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En Anna Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.
- Calfee, R., & Greitz, R. (2007). Best practices in writing assessment. En S. Y. Graham, & Ch. MacArthur (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 351-377). NY: The Guilford Press.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2002). La textura discursiva. En H. Calsamiglia y A. Tusón (Eds.), *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (pp. 217–250). Barcelona, Spain: Ariel.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20): 409- 420.

Chamorro, D., Barletta, N., y Mizuno, J. (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación. *Revista Signos*, 46(81), 3–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000100001>

Chen, H., & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100-108. doi: 10.1016/j.linged.2016.07.004
Christie, F. (2012). *Language education through the school years: A functional perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.

Concha, S., Aravena, S., Coloma, C., y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92.

Concha, S., Miño, P., Andrade, P. y Quiroga, R. (2014). Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: Base conceptual y resultados de impacto. *Miriada Hispánica*, 10, 129-154.

Concha, S., & Paratore, J. (2011). Local Coherence in Persuasive Writing: An Exploration of Chilean Students' Metalinguistic Knowledge, Writing Process, and Writing Products. *Written Communication*, 28(1), 34–69. <https://doi.org/10.1177/0741088310383383>.

Crespo, N. (1998). La evaluación de la escritura: posibles criterios. *Revista Signos*, 31(43–44), 153– 164.

Crossley, S., Muldner, K., & McNamara, D. (2016). Idea generation in student writing: computational assessments and links to successful writing. *Written Communication*, 33(3): 328–354. <https://doi.org/10.1177/0741088316650178>.

Crossley, S. A., Weston, J. L., Sullivan, S. T. M., & McNamara, D. S. (2011). The development of writing proficiency as a function of grade level: A linguistic analysis. *Written Communication*, 28(3), 282-311. doi: 10.1177/0741088311410188.

Crosson, A. M., Matsumura, L. C., Correnti, R., & Arlotta- Guerrero, A. (2012). The quality of writing tasks and students' use of academic language in Spanish. *The Elementary School Journal*, 112(3), 469-496.

De Saeger, B. (2007). Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español. *Interlingüística*, 17, 268–277.

Didactex (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Lengua y Literatura*, 15, 77-104.

- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2006). Children's understanding of genre and writing development. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 131-143). New York, NY: Guilford Press.
- Eggs, S. (1994). Genre. Context of the culture. En *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Espinosa, M., y Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de lenguaje y comunicación: nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 325–344.
- Flotts, P. (2012). *Taller de construcción de rúbricas*. Mide UC- Fundación Arauco.
- Flower L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19-37.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- García, J., Bustos, A., & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organisational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405–427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- García-Huidobro, J.(2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 65-85.
- Gómez, G., Sotomayor, C. Bedwell, P., Dominguez, A., & Jeldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing*, 29(7), 1317–1336. doi:10.1007/s11145-016-9637-9
- Graham, S., Gillespie, A., & D. McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. doi: 10.1007/s11145-012-9395-2
- Graham, S., & Harris, K. (1997). Self-regulation and writing: where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology* 22, 102–114.
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: a meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. doi: 10.1080/00220671.2010.488703

Guardia, P. (2016). *Informe Final: Evaluación de eficacia de una intervención preescolar para promover lenguaje y alfabetización inicial en niños de sectores deprivados socioculturalmente*. Santiago, Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – Proyecto FONIDE N° F911446.

Halliday, M.A.K, & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer (critical Perspectives on Literacy an Education); Pittsburgh: Univesyty of Pittsburgh Press.

Hwang, J. K., Lawrence, J. F., Mo, E., & Snow, C. E. (2015). Differential effects of a systematic vocabulary intervention on adolescent language minority students with varying levels of English proficiency. *The International Journal of Bilingualism*, 19(3), 314–332. <https://doi.org/10.1177/1367006914521698>.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256–266.

McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431– 444.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, Processing, and Working Memory: Implications for a Theory of Writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13–23.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children’s writing. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 115 - 130). New York, NY: Guilford Press.

Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 701-711. doi: 10.1037/a0019135

Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.

Mateos, M., Martín, E., y Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En Pozo, JI., Scheuer, N., Del Puy Pérez, M., Mateos, M., Martín, ME. y De la Cruz, M. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic Features of Writing Quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86. doi: 10.1177/0741088309351547

- Mendoza, A. (2014). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado. *Innovación Educativa*, 14(66), 147- 175.
- Meneses, A., Hugo, E., Montenegro, M., Ruiz, M. y Valenzuela, A. (2017). Diferencias en recursos de lenguaje académico en explicaciones científicas producidas por estudiantes chilenos de 4 grado. Manuscrito en preparación.
- Meneses, A. y Ow, M. (2012). Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: Dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 233-247.
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M., Ruiz, M., Acevedo, D., & Figueroa, J. (2017). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*. Advance online publication <https://doi.org/10.1002/rrq.192>.
- Ministerio de Educación. (2009). *Informe de resultados de Escritura*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares de 7° básico a 2° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Disponible en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-36703_Bases_curriculares_1medio.pdf
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89(1), 65-80.
- Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D., y Mizuno, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomázein*, 28, 88–104. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.3>
- Myhill, D., & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing/ Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura. *Cultura y Educación*, 27(4), 839-867. doi: 10.1080/11356405.2015.1089387
- Nippold, M. (2004). Research on later language development. International perspectives. En Berman, R. (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp.1-8). Amsterdam: John Benjamins.
- Nippold, M., Hesketh, J., Duthie, J. & Mansfield, T. (2005). Conversational versus expository discourse: a study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1048-1064
- Laursen, B., & Hoff, E. (2006). Person-centered and variable-centered approaches to longitudinal data. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 377-389. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23096200>

- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G., & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1159-1194. doi: 10.1016/j.appdev.2010.09.004
- López Ferrero, C. (2001). Personas del discurso y despersonalización. En G. Vázquez (Ed.), *Actividades para la escritura* (pp. 57–66). Madrid, Spain: Edinumen.
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45-65. doi: 10.1007/s11145-012-9392-5
- O’neill, P. Moore, C. & Huot, B. (2009). *A guide to college writing assessment*. Utah State: University Press.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista signos*, 33, 151-166.
- Phillips Galloway, E. (2016). *The development of core academic language and reading comprehension in preadolescent and adolescent learners* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://dash.harvard.edu/handle/1/27112709>
- Phillips Galloway, E., Stude, J. & Uccelli, P. (2015). Negotiating communicative practices in schools: Student’s oral and written reflections on the academic register. *Linguistics & Education*, 31, 221-337
- Poblete, C. A. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, 47, 63-88.
- Prior, P. (2009). From speech genres to mediated multimodal genre systems: bakhtin, voloshinov, and the question of writing. En C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 17-34) <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter2.pdf> Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of child language*, 417-447.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write/learning to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Sánchez, E., & García, J. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing*, 22(9), 1081– 1108. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9145-7>
- Salas, N., Llauradó, A., Castillo, C., Taulé, M., & Martí, M. A. (2016). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood. En J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Eds.), *Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 307–326). New York, NY: Springer.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(1), 7-25.

Sotomayor, C., Gómez, G., Jeldrez, E., Bedwell, P., y Domínguez, A. (2014). *Calidad de la Escritura en la Educación Básica*. (Documento de trabajo N° 13). Santiago de Chile: CIAE. Disponible en: <http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/13-072014.pdf>.

Sotomayor, C., Gómez, G., Jeldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A.-M., y Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. *Onomázein*, (34), 381–425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>

Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.

Strasser, K., Rolla, A., & Romero-Contreras, S. (2016). School readiness research in Latin America: Findings and challenges. En D. D. Preiss (Ed.), *Child and adolescent development in Latin America. New Directions for Child and Adolescent Development*, (pp. 152, 31–44). San Francisco: Jossey-Bass.

Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Meneses, A., & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077–1109.1-33. doi: doi:10.1017/S014271641400006X

Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. doi: 10.1177/0741088312469013

Uccelli, P. y Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179–206.

Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C., Meneses, A., & Dobbs, C. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356.

<https://doi.org/10.1002/rrq.104>.

Uccelli, P., Phillips Galloway, E., & Qin, W. (in press). Academic language proficiencies and reading comprehension relations during the mid-adolescent years: Recent findings and new questions. Invited chapter. In N.K. Lesaux & E. Moje (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 5).

Vanderberg, R., & Swanson, L. (2007). Which components of working memory are important in the writing process? *Reading & Writing*, 20, 721–752

Valenzuela, J. P.; Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

Verhoeven, L., & van Hell, J. G. (2008). From knowledge representation to writing text: a developmental perspective. *Discourse Processes*, 45(4-5), 387-405. doi: 10.1080/01638530802145734

Venegas, R. (2010). Multi-dimensional analysis of an academic corpus in Spanish. In G. Parodi (Ed.), *Academic and professional discourse genres in Spanish* (pp. 101–119). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización Inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones UC.

White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. doi: 10.1016/j.cedpstch.2004.07.002

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 63-85.

Zimmerman, J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 660-668.

6. Anexos

Anexo N°1: Tarea de escritura: escribir una explicación.....	128
Anexo N°2: Rúbrica género explicativo.....	132
Anexo N°3: Tareas de escritura: escribir una explicación.....	134
Anexo N°4: Rúbrica género argumentativo	138

Instrucciones Informe

Por favor, completa la siguiente información con letra clara.

Fecha	_____		
Nombre	_____	Apellido	_____
RUT	_____	Fecha de nacimiento	_____
Colegio	_____	Curso	_____

Últimamente los *tablets* han traído grandes beneficios para la vida diaria de las personas. A partir de este tema, escribe un informe en el que **expliques** los usos y beneficios de los *tablets* en relación a otros objetos tecnológicos. Considera que tu texto será leído por personas que no conocen los distintos usos de los *tablets* y quieren comprender su utilidad.

Recuerda que un informe deber comenzar con una introducción, seguir con el desarrollo y terminar con un cierre.

Para escribir, utiliza tus conocimientos y la información que entrega la siguiente infografía. Si lo deseas puedes hacer un borrador para planificar y utilizar todas las hojas que necesites. Cuentas con 30 minutos para escribirlo.

¡Buen trabajo!

Usa este espacio para **planificar**.

Uso de los tablets: datos y tendencias

Usos:

- Trabajo 
- Entretención 
- Comunicación 
- Estudio 

35% descarga
y lee libros



85% complementa
SU USO con un

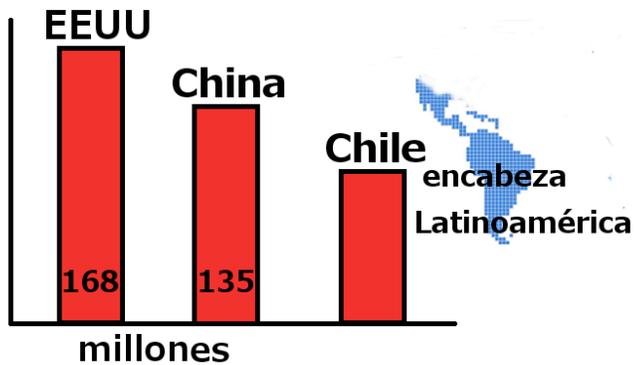


Aplicaciones:



El promedio de
USO es
de 90 min.
diarios!

Ranking cantidad equipos:



<http://articulos.softonic.com/tablet-android-25-apps>

Lined writing area with 25 horizontal lines.

Rúbrica

II. Género explicativo. Tarea: Informe: Uso de los tablets: datos y tendencias

Nivel/ Dimensión	Nivel 4 Fuerte - sobre el estándar	Nivel 3 Efectivo - en el estándar	Nivel 2 En desarrollo	Nivel 1 Emergente
Explicación	<p>El texto formula una explicación clara sobre los usos y beneficios de los <i>Tablets</i>.</p> <p>En este nivel, se explica mediante:</p> <p>1. Una constatación inicial sobre el fenómeno (los usos y beneficios de los <i>Tablets</i> en la vida de las personas).</p> <p>Y responde a una de estas preguntas:</p> <p>2. ¿Cómo el Tablet beneficia a las personas más que otros objetos tecnológicos? Es decir, compara los usos del Tablet y sus beneficios en relación a otros objetos tecnológicos (celular y/o computador).</p> <p style="text-align: center;">○</p> <p>3. ¿Por qué el uso del Tablet es beneficioso para las personas? Es decir, desarrolla justificaciones que apoyen los beneficios del Tablet, por lo que hay una evaluación y/o reflexión en torno al uso del Tablet en la sociedad.</p>	<p>El texto formula una explicación sobre los usos y beneficios de los <i>Tablets</i>.</p> <p>En este nivel, se explica mediante:</p> <p>1. Una constatación inicial superficial sobre el fenómeno (con poco desarrollo) o una constatación inicial débil (centrada en el objeto: una definición).</p> <p>Y responde a una de estas preguntas:</p> <p>2. ¿Cómo el Tablet beneficia a las personas más que otros objetos tecnológicos? Es decir, compara los usos del Tablet y sus beneficios en relación a otros objetos tecnológicos (celular y/o computador).</p> <p style="text-align: center;">○</p> <p>3. ¿Por qué el uso del Tablet es beneficioso para las personas? Es decir, desarrolla justificaciones que apoyen los beneficios del Tablet, por lo que hay una evaluación y/o reflexión en torno al uso del Tablet en la sociedad.</p> <p style="text-align: center;">○</p> <p>4. ¿Por qué el uso del Tablet es beneficioso para las personas? Es decir, desarrolla justificaciones que apoyen los beneficios del Tablet, por lo que hay ventajas y/o desventajas respecto al uso del Tablet.</p>	<p>El texto formula una pequeña explicación sobre los usos y beneficios de los <i>Tablets</i>.</p> <p>En este nivel, hay:</p> <p>1. Una constatación inicial débil (centrada en el objeto: una definición) o puede NO haber constatación inicial.</p> <p>Más,</p> <p>2. Una explicación débil, es decir, hay pequeños intentos de explicar un fenómeno (hay una ejemplificación de alguno de los datos o una reformulación).</p> <p>Más, opcionalmente:</p> <p>3. Una enumeración de cualidades (descripción).</p> <p style="text-align: center;">○</p> <p>4. No hay Constatación inicial, pero sí una comparación o pequeña reflexión.</p>	<p>El texto no formula una explicación sobre los usos y beneficios de los <i>Tablets</i>.</p> <p>En este nivel:</p> <p>No hay constatación inicial, y:</p> <p>Predomina la descripción del Tablet como objeto tecnológico (dan una enumeración de cualidades), por lo que son textos apegados al objeto físico (+ concretos).</p> <p style="text-align: center;">○</p> <p>bien, solo hay una descripción de rasgos (copia los datos de la infografía).</p> <p style="text-align: center;">○</p> <p>bien, narran, opinan o dan instrucciones (procedimientos) sobre el uso, sin dar una explicación.</p>

<p>Elaboración de las ideas</p>	<p>El texto proporciona datos de la infografía, los que integra eficazmente con sus conocimientos sobre el uso del Tablet. Se utilizan dos (o más) datos de la infografía los que están bien desarrollados como una evidencia para la explicación. En el caso de mencionar más ideas de la infografía, puede que algunas solo estén parafraseadas o copiadas.</p>	<p>El texto proporciona datos de la infografía, los que integra con sus conocimientos sobre el uso del Tablet. Se utiliza un datos de la infografía que está bien desarrollado como una evidencia para la explicación. En el caso de mencionar más ideas de la infografía, puede que algunas solo estén parafraseadas o copiadas.</p>	<p>El texto proporciona datos de la infografía, pero estos NO están integrados. Se utilizan datos de la infografía, pero la información solo está parafraseada o la información se expande poco.</p>	<p>El texto no proporciona datos de la infografía sobre el uso del Tablet. O Bien, solo copia los datos como ideas sueltas, las que no desarrolla ni integra. *Los errores de comprensión en el parafraseo no se penalizan, pero NO se cuentan como idea desarrollada.</p>
<p>Organización</p>	<p>El texto demuestra una estructura jerárquica evidente (introducción, desarrollo y cierre), pues las ideas están lógicamente agrupadas y reflejan el enfoque del escritor. Los párrafos se desarrollan de manera efectiva en torno al uso del <i>Tablet</i>.</p>	<p>El texto demuestra una estructura jerárquica (introducción, desarrollo y cierre)*, pues la mayoría de las ideas están lógicamente agrupadas y reflejan el enfoque del escritor. Por lo general los párrafos se desarrollan en torno al uso del <i>Tablet</i>. *Alternativas: A. Hay problemas con el desarrollo, pues no se evidencian párrafos (sí hay introducción y cierre marcado por párrafos). B. Hay introducción, desarrollo y cierre, pero no hay separación de párrafos.</p>	<p>El texto muestra un intento de estructura jerárquica. Algunas ideas pueden no estar claramente centradas en el tema, y los párrafos se desarrollan de manera irregular. *Alternativas: A. Hay introducción y desarrollo, pero no hay cierre. B. No hay introducción, pero sí desarrollo y cierre.</p>	<p>El texto no muestra una estructura jerárquica. Las ideas son agrupadas de forma ilógica. (Listado de ideas, o bien, ideas inconexas en un solo gran párrafo). No hay construcción de párrafos.</p>
<p>Convención: Puntuación</p>	<p>El texto demuestra un dominio avanzado de las reglas de puntuación. Todas las ideas están correctamente separadas con punto seguido y hay un uso correcto de la coma en casi todo el texto (se permiten dos errores)*.</p>	<p>El texto demuestra dominio de algunas reglas de puntuación. La mayoría de las ideas están correctamente separadas con punto seguido (se permiten dos errores). Hay algunas omisiones o errores menores con el uso de la coma (se permiten tres errores). Si no hay punto final (aunque todo lo demás esté correcto) queda en nivel 3.</p>	<p>El texto muestra un bajo dominio de la puntuación. Varias ideas no se separan correctamente con punto seguido (tres o más errores), y/o hay numerosos problemas con las comas (cuatro o más errores).</p>	<p>El texto muestra graves problemas en el dominio de la puntuación, tanto en el uso de puntos como en comas (no hay utilización de puntos ni comas).</p>

Instrucciones ensayo

Por favor, completa la siguiente información con letra clara.

Fecha	_____		
Nombre	_____	Apellido	_____
RUT	_____	Fecha de nacimiento	_____
Colegio	_____	Curso	_____

Después de leer la siguiente situación escolar, escribe un **ensayo** sobre el uso de *tablets* en la sala de clases.

Es importante argumentar de la manera más completa posible. Puedes hacer un borrador para planificar si lo deseas y utilizar todas las hojas que necesites. Cuentas con 30 minutos para escribirlo.

¡Buen trabajo!

Usa este espacio para **planificar**.

¿TABLETS EN LA SALA DE CLASES?

Algunos colegios entregan *tablets* a los estudiantes para fomentar el aprendizaje.

Una escuela decidió entregar *tablets* a todos los estudiantes como herramienta para el aprendizaje. A muchos profesores les gustan los *tablets* porque los estudiantes pueden utilizar diccionarios en línea y buscar información interesante en Internet. Sin embargo, en las últimas semanas los estudiantes han utilizado sus *tablets* para publicar videos con comentarios negativos acerca de sus compañeros. Ahora, muchos padres están preocupados por esta situación. Debido a este problema, el director del colegio ha decidido que los *tablets* ya no estarán permitidos en la sala de clases.

Escribe un ensayo sobre los usos del *tablet* en la sala de clases para una revista escolar sobre tecnología. En este ensayo debes dar un punto de vista y argumentos para convencer a los lectores de tu postura. Los siguientes son elementos que debe tener tu ensayo:

- una introducción
- un punto de vista sobre esta situación
- argumentos que apoyen tu postura
- un argumento que se contraponga al tuyo (por ejemplo, las razones que tiene el director para no permitir su uso)
- una conclusión



A large rectangular area with a double-line border, containing 25 horizontal lines for writing.

Rúbrica

I. Género argumentativo. Tarea: Ensayo: ¿Tablet en la sala de clases?

Nivel/ Dimensión	Nivel 4 Fuerte - sobre el estándar	Nivel 3 Efectivo - en el estándar	Nivel 2 En desarrollo	Nivel 1 Emergente
Posición	<p>El texto formula una posición clara sobre el uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases.</p> <p>El texto demuestra comprensión de otras perspectivas, las que incorpora para dar mayor profundidad (la otra perspectiva se desarrolla con una descripción. No hay que inferir ni completar el sentido de una oración).</p> <p>La otra perspectiva está nominalizada, es decir, se explicita el sujeto de esa otra posición. Por ejemplo: Director, Profesor, Expertos.</p>	<p>El texto formula una posición sobre el uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases.</p> <p>El texto demuestra cierta comprensión de otras perspectivas, aunque no las incorpora para dar mayor profundidad al tema.</p> <p>La otra perspectiva está presente, pero no nominalizada; es decir, no se explicita el sujeto de esa otra posición. Por ejemplo: Algunos piensan, Todos saben, Otros creen.</p>	<p>El texto indica una posición débil sobre el uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases, pues entrega ventajas y desventajas sin explicitar una posición clara.</p> <p>El texto no incorpora otra perspectiva para dar mayor profundidad.</p>	<p>El texto no indica una posición sobre el uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases, pues entrega ventajas y desventajas sin explicitar una posición, o bien, realiza una descripción de la situación o una narración.</p> <p>O bien, hay posición contradictoria (parte con A y termina con B).</p> <p>El texto no incorpora otra perspectiva.</p>
Ideas/ argumentos	<p>El texto proporciona fuertes razones persuasivas.</p> <p>Hay dos (o más) razones o argumentos para respaldar la postura y todos están consistentemente desarrollados.</p> <p>*Es decir: Tesis + una explicación (+ ejemplo).</p> <p>El ejemplo es opcional, pero NO es suficiente si solo respalda mediante ejemplos, es decir, debe desarrollar un respaldo.</p>	<p>El texto proporciona razones persuasivas.</p> <p>Hay por lo menos dos razones o argumentos para respaldar la postura, pero están medianamente desarrollados.</p> <p>*Dos Alternativas: A. Dos argumentos (o más) medianamente desarrollados. B. Un argumento bien desarrollado y otro argumento medianamente desarrollado.</p> <p>Medianamente desarrollado: Tesis + ejemplo.</p>	<p>El texto proporciona algunas razones, pero no se han desarrollado lo suficiente.</p> <p>Hay dos argumentos para respaldar la postura, pero poco desarrollados, o bien, hay solo un argumento bien desarrollado.</p> <p>*Tres Alternativas: A. Dos argumentos poco desarrollados B. Solo un argumento bien desarrollado. C. Un argumento medianamente desarrollado y otro poco desarrollado.</p>	<p>El texto proporciona razones superficiales (prejuicios y/o descalificaciones).</p> <p>Hay solo un argumento para respaldar la postura y está poco desarrollado, o bien, sin desarrollo.</p> <p>*Dos Alternativas: A. Un argumento poco desarrollado. B. Un argumento sin desarrollo.</p>
Contra argumento	<p>El texto menciona un contraargumento y logra desarrollarlo con profundidad.</p>	<p>El texto menciona un contraargumento medianamente desarrollado.</p>	<p>El texto menciona un contraargumento, pero no lo desarrolla.</p>	<p>El texto no menciona un contraargumento.</p>

Organización	<p>El texto demuestra una estructura organizativa evidente (introducción, desarrollo y conclusión), pues las ideas están lógicamente agrupadas y reflejan el enfoque del escritor, es decir, un texto con ideas organizadas.</p> <p>Los párrafos se desarrollan de manera efectiva en torno al uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases.</p>	<p>El texto demuestra una estructura organizativa (introducción, desarrollo y conclusión), pues la mayoría de las ideas están lógicamente agrupadas y reflejan el enfoque del escritor, es decir, un texto con ideas organizadas.</p> <p>Por lo general los párrafos se desarrollan en torno al uso del <i>Tablet</i> en la sala de clases.</p> <p>*Alternativas:</p> <p>A. Hay problemas con el desarrollo, pues no se evidencian párrafos (sí hay introducción y conclusión marcado por párrafos).</p> <p>B. Hay introducción, desarrollo y conclusión, pero no hay separación de párrafos.</p>	<p>El texto muestra un intento de estructura organizativa. Algunas ideas pueden no estar claramente centradas en el tema, y los párrafos se desarrollan de manera irregular.</p> <p>*Alternativas:</p> <p>A. Hay introducción y desarrollo, pero no hay conclusión.</p> <p>B. No hay introducción, pero sí desarrollo y conclusión.</p> <p>C. Hay introducción y conclusión, pero el desarrollo es solo un listado de ideas.</p>	<p>El texto no muestra una estructura organizativa.</p> <p>Las ideas son agrupadas de forma ilógica (Listado de ideas, o bien, ideas inconexas en un solo gran párrafo).</p> <p>No hay construcción de párrafos.</p>
Convención: Puntuación	<p>El texto demuestra un dominio avanzado de las reglas de puntuación. Todas las ideas están correctamente separadas con punto seguido y hay un uso correcto de la coma en casi todo el texto (se permiten dos errores)*.</p>	<p>El texto demuestra dominio de algunas reglas de puntuación. La mayoría de las ideas están correctamente separadas con punto seguido (se permiten dos errores). Hay algunas omisiones o errores menores con el uso de la coma (se permiten tres errores).</p> <p>Si no hay punto final (aunque todo lo demás esté correcto) queda en nivel 3.</p>	<p>El texto muestra un bajo dominio de la puntuación. Varias ideas no se separan correctamente con punto seguido (tres o más errores), y/o hay numerosos problemas con las comas (cuatro o más errores).</p>	<p>El texto muestra graves problemas en el dominio de la puntuación, tanto en el uso de puntos como en comas (es decir, no hay utilización de puntos ni comas).</p>

*Uso de comas: se cuenta como error la omisión o error en:

- Mal uso en la separación entre sujeto y predicado
- Omisión en la enumeración
- Omisión en los marcadores discursivos.
 - Si el texto es de solo una línea, se codifica como 0 en convención, ya que no puede ser evaluado en esta dimensión.