

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

Javiera Figueroa

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
 DE CHILE
 CHILE
 jfigueroami@uc.cl

Alejandra Meneses

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
 DE CHILE
 CHILE
 amensea@uc.cl

Eugenio Chandía

UNIVERSIDAD DE CHILE
 CHILE
 eugenio.chandia@ciae.uchile.cl

Recibido: 09-III-2017 / **Aceptado:** 27-IV-2018

DOI: 10.4067/S0718-09342019000100031

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 (mediante el uso de *tablets*). Los resultados muestran que los estudiantes obtuvieron desempeños básicos en ambas tareas. Se realizaron análisis no paramétricos para determinar diferencias estadísticas según tarea y grupo socioeconómico. Respecto a las diferencias, con el test Wilcoxon se evidencia una distribución similar tanto en explicaciones como en argumentaciones. Respecto al grupo socioeconómico 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, se 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 involves high cognitive and linguistic demands. 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 to analyze the quality of 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 tablets). The results revealed that students' writing show a basic level of achievement in both tasks. Non-parametric analysis were performed to determine the statistical 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 observed in the textual productions regarding the socioeconomic levels with Kruskal-Wallis test. Likewise, the development of ideas shows a low performance, therefore, an explicit intervention for improving this dimension is suggested. This study shows the relevance of assessing and teaching 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, 2012) 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., 2012; Mateos, Martín & 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

socita 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 (Sotomayor, Gómez, Jeldrez, Bedwell & Domínguez, 2014; Aravena, Figueroa, Quiroga & Hugo, 2016; Gómez, Sotomayor, Bedwell, Domínguez & Jeldrez, 2016; Sotomayor, Gómez, Jeldrez, Bedwell, Domínguez & 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-Sagiv, 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; McNamara, Crossley & McCarthy, 2010; Crossley, Weston, Sullivan & McNamara, 2011; Olinghouse & Wilson, 2013; Uccelli, Dobbs & Scott, 2013; Crossley, Muldner, & McNamara, 2016), 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 9º grado, 11º 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 et al. (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 (5º básico, 1º y 4º 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 et al. (2016) estudiaron la organización discursiva de explicaciones en tres niveles escolares (7º básico, 1º y 3º 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 et al., 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 debieran conocer las explicaciones y argumentaciones, se sabe que los estudiantes tienen pocas oportunidades para desarrollar la escritura en los contextos escolares (Mateos et al., 2006). Por ello, a pesar de que no se leyó un ejemplo para cada 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 (Schleppegrell, 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.

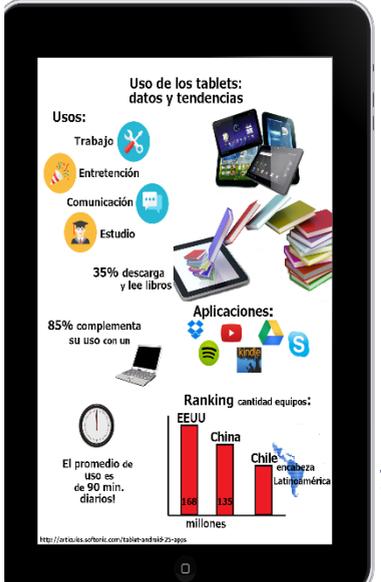
Explicaciones	Argumentaciones										
 <p>Uso de los tablets: datos y tendencias</p> <p>Usos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabajo Entretención Comunicación Estudio <p>35% descarga y lee libros</p> <p>85% complementa su uso con un</p> <p>Aplicaciones:</p> <p>Ranking cantidad equipos:</p> <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>133</td> </tr> <tr> <td>Chile</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Latinoamérica</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table> <p>El promedio de uso es de 90 min. diarios!</p> <p><small>http://ortu.uks.software.com/tablet-and-tablet-21-apps</small></p>	País	Cantidad (millones)	EEUU	168	China	133	Chile	10	Latinoamérica	10	<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 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.</p> <p>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:</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 
País	Cantidad (millones)										
EEUU	168										
China	133										
Chile	10										
Latinoamérica	10										

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 & Meneses, en revisión), con una consistencia interna de .66⁵. 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 *Equipercentil 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 & 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 (Figuroa, Meneses & Chandía, 2018).

2.4. Procedimiento de aplicación

Las tareas fueron de aplicaron 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.

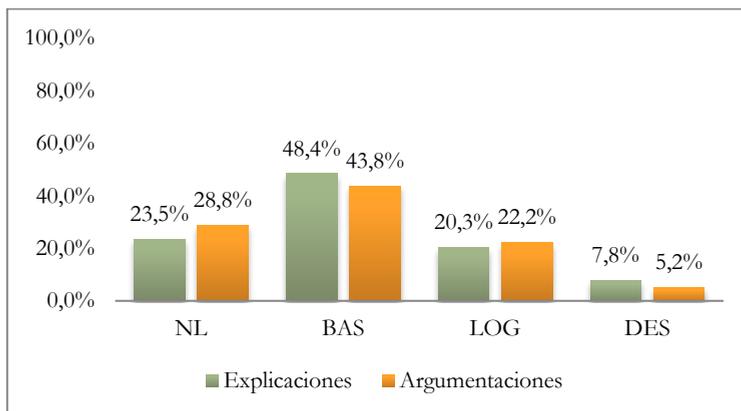


Gráfico 1. Niveles de logro en ambas tareas. NL: no logrado; BAS: básico; LOG: logrado; DES: destacado.

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 indica 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.

4.2. 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.

4.3. 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, $U = 26.26$, $p = .27$, $r = -.09$).

4.4. 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.

4.5. 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.

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.

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	Mdn	M	Mdn	M	Mdn			
	(DE)		(DE)		(DE)				
CONF	2.41	2	2.10	2	1.84	2	2	13.219	.00
	(0.79)		(0.60)		(0.65)				
ELI	2.03	2	2.12	2	1.43	1	2	13.525	.00
	(1.00)		(0.96)		(0.65)				
ORGE	2.93	3	2.16	2	1.43	1	2	46.770	.00
	(0.92)		(0.99)		(0.77)				

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

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>GSE alto</p>	<p>Constatación inicial del fenómeno (CONF)</p> <p><u>Elaboración de las ideas (ELI):</u> (2) ideas bien desarrolladas.</p> <p><u>Organización (ORGE):</u> 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>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><u>Organización (ORGE):</u> o</p>

Figura 2. Ejemplos explicaciones. Nota: en **negrilla** se indica CONF; con **subrayado**, ELI, y con [corchetes] ORGE. Ambos ejemplos son muestras íntegras realizadas por los estudiantes.

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	Mdn	M	Mdn	M	Mdn			
	(DE)		(DE)		(DE)				
POS	2.43	2	2.05	2	2.03	2	2	12.783	.00
	(0.78)		(0.60)		(0.50)				
IDEA	2	2	1.69	2	1.65	1	2	9.124	.01
	(0.68)		(0.96)		(0.79)				
CONT	1.93	2	1.62	1	1.32	1	2	9.768	.00
	(1.00)		(0.91)		(0.58)				
ORGA	2.91	3	2.78	3	1.32	1	2	48.766	.00
	(1.03)		(1.09)		(0.62)				

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 logra 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>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><u>Organización (ORGA):</u> 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>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: o</i></p> <p><u>Organización (ORGA):</u> o</p>

Figura 3. Ejemplos argumentaciones. Nota: en **negrilla** se indica POS; con subrayado, DEA, con *cursiva* CONT y con [corchetes] ORGA. Ambos ejemplos son muestras íntegras realizadas por los estudiantes.

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							

Figura 4. Diferencias significativas entre los GSE para cada dimensión. Nota: diferencias significativas en color gris.

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 et al.(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 & 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. (2010: 88) dado que, señalan: “las ideas se presentan en un mismo nivel en lugar de haber sido transformadas e interrelacionadas en nuevas estructuras de información”. 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 (Parodi, 2000; Poblete, 2005; Aravena et al., 2016). 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* [en línea]. 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 [en línea]. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/documentos-tecnicos/>
- Agencia de Calidad de la Educación (2016a). *Síntesis de Resultados Simce Escritura 6° Básico, 2015* [en línea]. 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* [en línea]. 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 [en línea]. 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. & Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 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.
- 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.

- 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). Nueva York: The Guilford Press.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- 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.
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92.
- 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., 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., 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
- Eggs, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Printer.
- 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.
- Figueroa, J., Chandía, E. & Meneses, A. (en revisión). *Calidad de la escritura en el género explicativo y argumentativo: Validación de una rúbrica para medir desempeño*.
- 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. & 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.

- 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
- Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2012). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.
- 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. & 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 J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Del Puy Pérez, M. Mateos, M. E. Martín. & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 231-242). 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
- 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 [en línea]. Disponible en: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34959_Bases.pdf
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares de 7° básico a 2° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación [en línea]. Disponible en: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles36703_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. Estudios de Lingüística*, 33(47), 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*. Londres: 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). Nueva York: Springer.
- Scardamalia, M. & 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.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jeldrez, E., Bedwell, P. & Domínguez, A. (2014). *Calidad de la Escritura en la Educación Básica*. (Documento de trabajo N° 13). Santiago de Chile: CIAE [en línea]. Disponible en: <http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/13-072014.pdf>

- Sotomayor, C., Gómez, G., Jeldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. & Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein*, 34, 381-425 [en línea]. Disponible en: <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
- 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.
- Vanderberg, R. & Swanson, L. (2007). Which components of working memory are important in the writing process? *Reading & Writing*, 20, 721-752.

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.