



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Magíster en Lingüística Aplicada

ESCRITURA ARGUMENTATIVA AUTÉNTICA: EXPLORACIÓN DE SUS EFECTOS SOBRE EL DESEMPEÑO, LA MOTIVACIÓN Y LA CALIBRACIÓN METACOGNITIVA

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada

TANIA YERITZA MORA CID
CONCEPCIÓN-CHILE
2024

Profesor Guía: Dr. Christian Soto Fajardo
Depto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad de Concepción por haberme brindado la oportunidad de cursar el programa de Magíster en Lingüística Aplicada. También agradezco a mi profesor guía, Dr. Christian Soto, por haber creado situaciones de aprendizaje desafiantes y un ambiente acogedor en cada una de sus clases. Gracias a ellas conseguí la motivación necesaria para seguir aprendiendo y descubriendo lo fascinante de la psicolingüística.

Agradezco a mi esposo por su apoyo incondicional y por creer en mí durante toda mi formación académica en el área de postgrado. Le agradezco por no haberme permitido abandonar el sueño de crecer profesionalmente y por haber simplificado mi vida para que pudiera trabajar y estudiar sin comprometer mi rendimiento. Su compañía, contención, paciencia, afecto y consejos iluminaron los momentos más oscuros de este arduo proceso universitario.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen

Abstract

I. Introducción.....	10
II. Problema de investigación.....	12
III. Marco teórico.....	14
1. Argumentación.....	14
1.1 Teoría argumentativa de Stephen Toulmin (1958).....	14
1.2 Teoría de la lógica informal.....	16
1.3 Enfoque pragma-dialéctico.....	17
2. Modelos cognitivos de escritura.....	19
2.1 Modelo de escritura de Hayes y Flower (1981).....	20
2.2 Modelo de escritura de Bereiter y Scardamalia (1992).....	22
2.3 Modelo de escritura de Hacker (2018).....	24
2.4 Modelo de escritura de Gebele et al. (2022).....	26
3. Teoría de escritura auténtica.....	27
4. Tecnologías en el ámbito de la escritura.....	28
4.1 TRUNAJOD.....	30
5. Motivación desde el enfoque cognitivo.....	31
5.1 Teoría de las expectativas.....	32
5.2 Teoría de las metas de logro.....	34
5.3 Teoría de la autodeterminación.....	35
6. Metacognición.....	37
6.1 Calibración metacognitiva y autoeficacia.....	39

7. Estado del arte: metacognición, motivación y escritura	42
IV. Metodología.....	45
1. Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.....	45
1.1 Preguntas de investigación.....	45
1.2 Hipótesis.....	45
1.3 Objetivos de la investigación.....	45
1.3.1 Objetivo general.....	45
1.3.2 Objetivos específicos.....	46
2. Diseño de la investigación.....	46
3. Participantes.....	47
4. Variables e instrumentos.....	49
4.1 Variable independiente.....	49
4.2 Variables dependientes.....	49
5. Procedimiento.....	51
5.1 Gestiones previas a la investigación.....	51
5.2 Recolección de datos.....	51
5.3 Tarea del grupo de control.....	52
5.4 Tarea del grupo de tratamiento.....	53
6. Análisis de datos.....	54
6.1 Análisis de la variable nivel de desempeño.....	54
6.2 Análisis de la variable grado de calibración metacognitiva.....	57
6.3 Análisis de la variable grado de motivación.....	58
V. Resultados.....	59
1. Resultados: variable nivel de desempeño.....	59
1.1 Resultados de la evaluación de textos con rúbrica.....	59

1.2 Resultados de la evaluación de textos con TRUNAJOD.....	67
2. Resultados variable grado de calibración metacognitiva.....	70
3. Resultados variable grado de motivación.....	74
VI. Discusión.....	77
VII. Conclusión.....	85
1. Limitaciones de la investigación.....	86
2. Proyecciones de la investigación.....	87
VIII. Referencias bibliográficas.....	88
IX. Anexos.....	102
1. Instrumento para la medición de la motivación.....	102
2. Instrumento para la medición del juicio metacognitivo.....	102
3. Rúbrica para la medición del desempeño.....	103
4. Tarea del grupo de control.....	104
5. Tarea del grupo de tratamiento.....	105
6. Evidencia de la tarea del grupo de tratamiento.....	106
7. Asentimiento informado.....	107
8. Consentimiento informado.....	108

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Índices lingüísticos de TRUNAJOD.....	31
Tabla 2: Composición de la muestra del grupo de tratamiento.....	48
Tabla 3: Composición de la muestra del grupo de control.....	48
Tabla 4: Resultados Kappa de Fleiss entre las evaluaciones de los expertos.....	55
Tabla 5: Hipótesis de t-Student y U de Mann-Whitney.....	56
Tabla 6: Desempeño general del GT y GC.....	60
Tabla 7: Contraste t-Student y U de Mann-Whitney sobre el desempeño general del GT y GC.....	60
Tabla 8: Desempeño específico del GT y GC.....	61
Tabla 9: Contraste t-Student y U de Mann-Whitney sobre el desempeño específico del GT y GC.....	62
Tabla 10: Desempeño general del GT y GC por nivel educativo.....	64
Tabla 11: Contraste t-Student y Mann-Whitney sobre el desempeño general del GT y GC por nivel educativo.....	64
Tabla 12: Desempeño específico del GT y GC por nivel educativo.....	66
Tabla 13: Contraste t-Student y U de Mann-Whitney sobre las diferencias significativas del desempeño del GT y GC por nivel educativo.....	67
Tabla 14: Diferencias significativas del GT y GC en TRUNAJOD.....	68
Tabla 15: Contraste t-Student y Mann-Whitney sobre las diferencias significativas del GC y GT en TRUNAJOD.....	69
Tabla 16: Calibración metacognitiva del GT y GC.....	71
Tabla 17: Prueba U de Mann-Whitney sobre la calibración del GT y GC.....	71
Tabla 18: Calibración de los sujetos con alto y bajo desempeño.....	72

Tabla 19: Prueba U de Mann-Whitney sobre la calibración de los sujetos con alto y bajo desempeño.....	72
Tabla 20: Calibración de los sujetos con alto y bajo desempeño del GT y GC.....	73
Tabla 21: Prueba U de Mann-Whitney sobre la calibración de los sujetos con alto y bajo desempeño del GT y GC.....	73
Tabla 22: Motivación del GT y GC.....	74
Tabla 23: Prueba U de Mann-Whitney sobre la motivación del GT y GC.....	75
Tabla 24: Extensión de los textos del GT y GC.....	75
Tabla 25: Prueba U de Mann-Whitney sobre la extensión textual del GT y GC.....	76

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se estudió el desempeño en escritura argumentativa, la motivación y la calibración metacognitiva en 98 estudiantes secundarios del sistema escolar chileno. Para ello, se configuró un grupo de tratamiento que debía escribir un texto argumentativo auténtico sobre los bomberos de su comuna. Este texto se dispuso en un álbum de recuerdos confeccionado y entregado por los mismos individuos. Es decir, que el grupo de tratamiento tenía una audiencia y objetivos reales en el entorno social. En tanto, el grupo de control escribió su texto sin trascender el aula.

El análisis del desempeño se hizo con una rúbrica del texto argumentativo, cuya aplicación dependió de tres expertos. De forma complementaria, se usó el software computacional TRUNAJOD para evaluar la complejidad textual. En cuanto a la motivación, su estudio se basó en un cuestionario respondido por los sujetos en torno a su propio interés y persistencia al escribir; además, se contempló la extensión de los textos en cuestión. La medición de la calibración metacognitiva se efectuó contrastando el juicio metacognitivo con el desempeño real de los sujetos. En estos análisis se utilizó tanto la prueba paramétrica t-Student, como la no paramétrica U de Mann-Whitney en Microsoft Excel y en el software JASP, según fuera la normalidad de los datos.

Los resultados del estudio revelan que las tareas auténticas con repercusión o impacto en la realidad extraescolar permiten aumentar el desempeño en la escritura argumentativa. Del mismo modo, dichas tareas potencian la motivación y reflejan que mientras más alto sea el desempeño, entonces mayor será la calibración metacognitiva.

Palabras clave: *argumentación, desempeño, motivación, calibración metacognitiva.*

ABSTRACT

In the present research work, performance in argumentative writing, motivation and metacognitive calibration were studied in 98 secondary students from the Chilean school system. To do this, an experimental group was configured that had to write an authentic argumentative text about an experimental group was configured that the treatment the firefighters of their commune district. This text was arranged in a memory album made and delivered by the same individuals. That is, the treatment group had a real audience and objectives in the social environment. Meanwhile, the control group wrote their text without going beyond the classroom.

The performance analysis was done with a rubric of the argumentative text, whose application depended on three experts. In addition, TRUNAJOD computer software was used to evaluate textual complexity. Regarding motivation, their study was based on a questionnaire answered by the subjects regarding their own interest and persistence in writing; In addition, the length of the texts in question was considered. The measurement of metacognitive calibration was carried out by contrasting the metacognitive judgment with the subjects' actual performance. Both the Student's t test and the Mann-Whitney U test in the JASP software were used in these analyses.

The results of the study indicate that authentic tasks with repercussion or impact on extracurricular reality allow for increased performance in argumentative writing. Likewise, these tasks enhance motivation and reflect that the higher the performance, the greater the metacognitive calibration.

Keywords: argumentation, performance, motivation, metacognitive calibration.

I. Introducción

La producción escrita es considerada una forma básica de lenguaje humano, por lo mismo, el estudio de sus procesos mentales ha adquirido gran relevancia en el último tiempo. Si bien son diversas las definiciones de escritura, existe un consenso en que esta es una invención humana, cuya práctica implica una alta demanda cognitiva y habilidades metacognitivas que se desarrollan en el transcurso de la vida del sujeto (Arias y García, 2006; Sharp, 2016; Knospe, 2018; Nazar y Renau, 2023). Con ella, el individuo logra desenvolverse en distintos ámbitos de la sociedad, entre los que destaca el contexto académico, que es en donde se utiliza para adquirir y demostrar aprendizajes. En el proceso de escolarización, la habilidad escrita puede incidir de forma positiva o negativa en el éxito escolar, por lo que resulta fundamental incentivar su desarrollo a través de procesos motivacionales que tributen a su efectividad (Klassen, 2002; Arroyo et al., 2020).

Dentro del espectro de los distintos tipos de textos que los estudiantes pueden elaborar, el texto argumentativo se posiciona como uno de los más frecuentes en la interacción social y, sobre todo, en los procesos de aprendizaje (De Bernardi & Antolini, 2007). Sin embargo, también ha sido considerado como uno de los más complejos de componer, independiente de si se trabaja en el nivel primario, secundario o terciario (Hasani, 2016; Vallejos et al., 2021). A nivel nacional, solo el 37% de los egresados de las carreras universitarias del área educativa obtiene un nivel adecuado en la escritura argumentativa, según la Evaluación Diagnóstica INICIA (Errázuriz, 2014). Ello sugiere habilidades descendidas en los niveles escolares previos, lo cual se comprueba con el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), cuyos hallazgos dan cuenta de que aproximadamente el 50% de los y las estudiantes de sexto año de primaria exhiben fallas en la organización textual, coherencia y profundización de ideas de los textos no literarios (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017). Entre las

causas de esta problemática, suele estar el bajo pensamiento crítico y/o un índice elevado de desinterés para elaborar argumentación desafiante (Hasani, 2016; Senyoum et al., 2022).

En el caso del nivel secundario, no existe una evaluación estandarizada que mida la escritura argumentativa, por ende, el desempeño específico de este grado escolar se tiende a desconocer. A su vez, ello implica una falta de información en torno a otros constructos que influyen el desempeño, tales como la motivación y la calibración metacognitiva. Así, la producción escrita se transforma en una habilidad altamente compleja, que en su modalidad argumentativa se vuelve aún más enrevesada. Bajo esa premisa, el presente trabajo de investigación indaga la calibración metacognitiva y la motivación –en términos de interés y persistencia– como constructos relevantes para mejorar el desempeño escrito en este tipo de texto. Para ello, la investigación considera la autenticidad de las tareas de escritura; a la vez que se erige sobre teorías argumentativas, modelos cognitivos de escritura, tecnologías en el ámbito de la escritura, teorías cognitivas en torno a la motivación, y las teorías sobre la metacognición.

II. Problema de investigación

Actualmente, circulan varias investigaciones sobre el desempeño en escritura, la motivación en el contexto de aprendizaje y la calibración metacognitiva. Sin embargo, los estudios que analizan conjuntamente los tres componentes en el nivel secundario son escasos. Independientemente del nivel escolar, autores como Teng y Yang (2022) ya han señalado una carencia de información con respecto a la interacción e impacto de estos tres constructos sobre el aprendizaje. Igualmente, Azevedo (2020) ha reconocido una falta de investigación en torno a los procesos motivacionales y emocionales de la metacognición, aún cuando se sabe que estos influyen directamente en el rendimiento. Dicha problemática se torna aún más compleja si se considera que las limitadas investigaciones que vinculan el desempeño en escritura, metacognición y motivación suelen hacerlo desde un marco general, sin profundizar en su relación con los distintos tipos de textos existentes, tal y como lo es el texto argumentativo. Vale decir, que hasta ahora no hay claridad sobre la influencia de las convenciones textuales argumentativas en el comportamiento metacognitivo y motivacional de las y los escritores.

A lo anterior se suma el hecho de que los estudios en metacognición y motivación, según Ng et al. (2021), suelen estar más orientados a la comprensión lectora que a la escritura. De hecho, son frecuentes los que combinan ambas habilidades para ser estudiadas debido a su importancia correlacional (Soto et al., 2019; Gutiérrez de Blume, 2021), aunque ello también evidencia la necesidad de realizar investigaciones centradas únicamente en la composición escrita, de modo que se logre profundizar y desarrollar el campo en cuestión. Esta necesidad también se sustenta en que gran parte de los estudios que combinan metacognición, escritura y motivación lo hacen a partir de la aplicación de cuestionarios de percepción estandarizados sobre el desempeño escrito y, principalmente, sobre textos informativos o narrativos que

excluyen la redacción y dificultan construir un perfil realista de los escritores (Ng et al., 2021; Ramadhanti & Permata, 2021; Concha et al., 2022).

Asimismo, debe considerarse la problemática del descenso en la motivación para producir este tipo de textos. Tanto Klassen (2002) como Concha et al. (2022) han puesto de manifiesto que la escritura argumentativa es vista como una tarea abrumadora desde la óptica de los alumnos/as. En ese sentido, tienden a evitarla o abandonarla producto de la falta de confianza y poca perseverancia. Para abordar este desafío los estudios se han concentrado fuertemente en dos líneas de investigación: la instrucción metacognitiva (Fatiha, 2017; Colognesi et al., 2020; Teng & Yue, 2022) y las tareas de producción argumentativa colectivas (De Bernardi & Antolini, 2007; Petit, 2017; Ubilla et al., 2017). Aunque ambas han obtenido resultados favorables, lo cierto es que falta indagar tareas individuales que también tengan la capacidad de incrementar la motivación y el desempeño, dado que el trabajo individualizado tiende a ser lo más habitual en el contexto escolar. Además, se requiere que estas tareas sean reales y aprovechen el potencial de vinculación social que entrega la argumentación con el entorno extraescolar de los sujetos.

En efecto, se requiere de una nueva investigación que analice los tres constructos mencionados, pero a partir de tareas de escritura argumentativa reales o auténticas que puedan repercutir en la motivación escolar y, en consecuencia, aumentar el desempeño. Así, se puede ofrecer un análisis de los escritos con nuevos sistemas computacionales –como TRUNAJOD–, además de una evaluación más específica de la calidad argumentativa producida, con base en sus características y particularidades textuales.

III. Marco teórico

1. Argumentación

La argumentación es una práctica transversal a los distintos contextos cotidianos y académicos en los que se circunscribe el ser humano, además de ser vital para la resolución de conflictos y diferencias de manera razonable (Ferretti & Graham, 2019; van Eemeren & van Haafden, 2023). En general, esta se entiende como “un discurso que tiende a convencer al destinatario sobre cierto punto de vista, a persuadirlo de realizar cierta acción, o reforzar en él convicciones ya existentes” (Álvarez, 2004, p. 179). Con ese propósito comunicativo, el sujeto logra desarrollar la habilidad argumentativa necesaria para sus procesos de pensamiento e interacción social con los demás, puesto que aparte de razonar, generar premisas, conclusiones y datos en función de la credibilidad de una postura, el individuo debe defenderla estratégicamente (Adam, 1995; Rodríguez, 2004; Iordanou, 2022). Dada la importancia de este constructo, han surgido diversas teorías que explican su funcionalidad y composición, entre ellas, destacan la (a) Teoría argumentativa de Stephen Toulmin, (b) Teoría de lógica no formal, (c) Enfoque pragma dialéctico, y (d) Argumentación desde el análisis del discurso, las cuales serán expuestas a continuación.

1.1 Teoría argumentativa de Stephen Toulmin

El modelo argumentativo de Toulmin (1958) resulta ser uno de los más reconocidos en el campo académico, puesto que sus aportes permitieron sentar las bases de este tipo de texto. Su enfoque lógico-retórico, proveniente del campo jurídico, tributó a describir los componentes y elementos funcionales de la argumentación desde una arista más aplicada y/o procedimental, aunque estos han sido criticados por varios autores dada su rigidez, linealidad,

desentendimiento de los aspectos sociales y complejidad para aplicarlos en el ámbito escolar (Erduran, 2018; van Eemeren & van Haaften, 2023). A pesar de ello, sus postulados han servido como guía para planificar, producir y evaluar textos argumentativos razonados y coherentes, pues abogan por las relaciones lógicas de sentido (Rodríguez, 2004).

La estructura argumentativa propuesta desde este enfoque se compone de seis grandes elementos y/o categorías (Álvarez, 2004; Rodríguez, 2004; van Eemeren & van Haaften, 2023). La primera consiste en la *aserción* o tesis, que no es más que la idea que se va a defender bajo cierto punto de vista y que, a su vez, se interpreta como la conclusión a la que se busca llegar. La segunda, denominada *evidencia* o datos, alude a la transformación de los hechos del mundo en fundamentos y razones para probar la tesis. La tercera categoría es la *garantía*, cuya finalidad es conectar y/o permitir el paso de la evidencia hacia la conclusión, por ende, refleja la coherencia y lógica entre las razones y la tesis mediante supuestos implícitos. El cuarto elemento se refiere al *respaldo* o información externa (estudios, estadística, testimonio, expertos, etc.) que apoya la garantía en beneficio de la validez y credibilidad de las ideas. La quinta categoría es el *cualificador modal*, que expresa el grado de certeza de la aserción (usualmente, la mayoría de las veces, quizás, etc.). Por último, se encuentra la *reserva* o refutación, entendida como la respuesta anticipada ante la objeción de la audiencia sobre la argumentación.

Los elementos indicados con anterioridad son transversales a las diversas disciplinas existentes. Independientemente del campo de conocimiento en el que se dé una discusión razonada (artes, derecho, medicina, etc.), las seis categorías pueden ser encontradas porque configuran el patrón básico de la argumentación humana (Molina y Padilla, 2013). Sin embargo, autores como Sundari y Husnaini (2021), establecen una distinción entre elementos de primer nivel (aserción, evidencia y garantía) –centrados en la construcción de la postura personal– y

elementos de segundo nivel (respaldo, cualificador modal y reserva) –enfocados en la eficacia y suficiencia argumentativa–, para dar cuenta de que son los primeros los más recurrentes y mayormente dominados por los sujetos en sus textos. De hecho, los elementos de segundo nivel suelen ser vistos como opcionales, ya que apelan más al intercambio comunicativo de los puntos de vista (Zainuddin & Rafik-Galea, 2016).

1.2 Teoría de la lógica informal

Una segunda teoría que tributa a la comprensión de la argumentación es la denominada lógica no formal o informal, desarrollada inicialmente por Blair y Johnson en los años ochenta. Según Muñoz et al. (2010), su propósito fue ampliar y reformular tanto la concepción como las reglas del razonamiento lógico, de modo que se integrara la argumentación natural y cotidiana que solía ser excluida en los parámetros de la lógica formal y la lógica sustancial –que es en donde se enmarca la perspectiva de Stephen Toulmin–. Bajo esa premisa, se postulan tres condiciones de fuerza (aceptabilidad, relevancia y suficiencia) que permiten evaluar los argumentos a partir de su contexto, y no de un mero componente retórico o sintáctico. Si bien autores como Blair (2012) han reconocido la falta de claridad para distinguirlas entre sí, estas se han validado como criterios para probar la calidad argumentativa, pues no solo sirven en el análisis, interpretación y evaluación crítica del argumento, sino también en su construcción razonada (Santibáñez, 2012; Saveleva et al., 2021).

La teoría de la lógica informal logra discernir qué argumentos son razonables y convincentes de aquellos que no lo son. En esa línea, se explica que el argumento debe ser relevante, en otras palabras, que la relación entre las razones y el punto de vista sea lógico y coherente en todo momento. Igualmente, el argumento necesita ser suficiente, esto es, que el conjunto de las justificaciones otorgadas proporcione un apoyo racional suficiente para que la

conclusión pueda ser aceptada (Govier, 1999, como se citó en Latorre y Ramírez, 2020). Considerando esas dos condiciones previas, el argumento también debe ser aceptable, por lo que en él se deben utilizar ideas plausibles, convincentes y dignas de ser creídas como verdaderas (Latorre y Ramírez, 2020; Saveleva et al., 2021). Si los criterios de relevancia, suficiencia y aceptabilidad se satisfacen en ese orden jerárquico, habrá “una argumentación razonable, es decir, que convence por medio de razones. Si, en cambio, no satisface alguno de estos criterios (basta que no satisfaga uno sólo de ellos), debería ser rechazada” (Muñoz et al., 2010, p.86).

Si bien esta teoría reconoce que evaluar la calidad de un argumento puede involucrar factores contextuales, esclarece que la aplicación de los criterios propuestos se da en un sentido lógico y normativo. Como explican Latorre y Ramírez (2020), la evaluación de la argumentación está permeada por los saberes previos, valores, creencias, estilo, entre otros aspectos que forman parte de la cultura e identidad del argumentador y su evaluador, lo cual puede influir favorable o desfavorablemente en la percepción sobre la calidad del argumento. No obstante, cuando se trata de evaluar la calidad lógica de los argumentos, aquello se refiere exclusivamente a la dimensión intrínseca de los mismos, por lo tanto, la evaluación de la relevancia, suficiencia y aceptabilidad se efectúa sin considerar los elementos externos, pues estos no poseen la facultad de mejorar la calidad lógica interna de la argumentación (Stab & Gurevych, 2017).

1.3 Enfoque pragma-dialéctico

La argumentación también ha sido abordada desde el enfoque pragma-dialéctico, cuyo estudio ha considerado su función comunicativa en el contexto discursivo, y no solo su forma lógica (van Eemeren & Houtlosser, 2003). Aquí, la argumentación se entiende como una serie

de actos lingüísticos o de habla que abogan por la razonabilidad dialéctica, esto es, por discusiones críticas que permiten resolver las diferencias de opinión entre los sujetos tras evaluar la aceptabilidad de sus puntos de vista (van Eemeren & Houtlosser, 2003). Bajo esa premisa, los autores señalados sostienen que los individuos llevan a cabo diversos actos de habla y movimientos en sus discursos, tales como presentar una postura personal, cuestionar un punto de vista, exponer argumentos a favor o en contra, concluir el resultado de una discusión, entre otros que les sirvan para demostrar dicha aceptabilidad.

Dado lo anterior, el enfoque pragma-dialéctico especifica estándares de razonabilidad argumentativa que se deben cumplir en los discursos. Estos funcionan como criterios para probar la aceptabilidad de los puntos de vista y se distinguen en dos tipos: condiciones de reconocimiento y condiciones de corrección (van Eemeren & van Haafte, 2023). En las primeras, se encuentra la condición de contenido proposicional –el sujeto debe expresar proposiciones asertivas– y la condición esencial –se debe convencer al oyente de la aceptabilidad de la opinión–. En las segundas, está la condición preparatoria –el hablante debe asumir que el oyente no aceptará completa o inmediatamente su opinión– y la condición de sinceridad –el individuo necesita creer que su opinión y justificaciones o razones son aceptables– (Haro, 2023). Si fallan las condiciones de reconocimiento, el acto de argumentar no se efectúa, en cambio, si fallan las de corrección, el acto ocurre pero no es de calidad (Haro, 2023; van Eemeren & van Haafte, 2023).

Igualmente, esta perspectiva perfila cuatro principios metateóricos que tributan a comprender la argumentación como objeto de estudio: *externalización*, *funcionalización*, *socialización* y *dialectificación* (Drid, 2016). La externalización exige que la argumentación sea vista desde lo empírico y objetivo, en vez de supuestos, predisposiciones internas o meras intenciones de los individuos, así, establece que los puntos de vista deben enunciarse

públicamente. Por su parte, la funcionalización enfatiza en los propósitos por los que se efectúan los enunciados argumentativos en un cierto contexto, por lo que se desentiende del análisis argumentativo aislado y en abstracto. La socialización implica la existencia e interacción de una parte y una contraparte en la argumentación, las cuales tendrán roles antagónicos debido a la oposición de los puntos de vista. En tanto, la dialectificación se refiere a que la calidad de la argumentación debe ser definida según estándares normativos (Drid, 2016; Hernández, 2021).

2. Modelos cognitivos de escritura

La escritura es un acto de comunicación mediado por la metacognición. Esto se debe a que trasciende la mera traducción de ideas en palabras e involucra la creación de contenido, adaptación de estrategias, control de procesos internos y evaluación del propio texto en función del cumplimiento de un propósito (Galbraith, 2009; Negretti, 2012). La alta actividad metacognitiva en las tareas de composición se sustenta en la complejidad de las mismas, los numerosos procesos psicolingüísticos que demanda, junto con la necesidad de un estado motivacional estable en el individuo (Troia et al., 2013). Bajo esa premisa, la perspectiva cognitiva no concibe la escritura como un producto basado únicamente en las reglas del sistema lingüístico y su respectiva corrección, sino que la entiende como un proceso de resolución de problemas que requiere un doble desafío para el sistema cognitivo: qué decir y cómo decirlo (Kellogg, 2008; Carillo, 2017).

Entre los diversos modelos de escritura existentes destacan: (a) Modelo de Hayes y Flower (1981), (b) Modelo de Bereiter y Scardamalia (1992), (c) Modelo de Hacker (2018) y (d) Modelo de Gebele et al. (2022) pues estos, al poseer un enfoque cognitivo, abogan por la descripción de las operaciones mentales, los subprocesos implicados en la escritura, y las

diferencias entre tipos de escritores (Caldera, 2003). En efecto, brindan una perspectiva integral para comprender la composición escrita y al sujeto que la realiza.

2.1 Modelo de escritura de Hayes y Flower (1981)

Uno de los modelos cognitivos del proceso de escritura más reconocidos es el de Hayes y Flower (1981), cuya concepción se centra en los procesos de pensamiento internos organizados por el sujeto-escritor. En ese sentido, los autores se distancian de la idea de escritura en etapas graduales, modulares y fácilmente identificables (Álvarez y Ramírez, 2006), para establecer que la composición implica tres unidades base que interactúan recursivamente entre sí: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura a cargo de un monitor (Hayes & Flower, 1981). La propuesta de estas tres unidades se basa en la idea de que el acto de escribir implica la recuperación y el procesamiento de información desde la memoria a largo plazo, cuyos datos son posteriormente utilizados en la producción escrita bajo un contexto de tarea específico (Zhou, 2023).

En concreto, el ambiente de trabajo es la unidad que se refiere a todo aquello que es externo al escritor, y a su vez se compone de dos elementos clave: el problema retórico y el texto producido hasta el momento. En el problema retórico se refiere a definir lo que contendrá la tarea escrita, a saber, su tema, audiencia, rol estudiante-profesor, objetivos del escritor, entre otras exigencias; mientras que el texto producido alude a las limitaciones que tendrá el escritor para ir añadiendo nuevas ideas que se condigan de forma lógica con las ya planteadas (Hayes & Flower, 1981). Si ambos elementos están dilucidados en el escenario del sujeto, entonces este podrá desencadenar los procesos cognitivos necesarios hasta resolver el acto de la composición, por el contrario, si no existe claridad sobre las exigencias que el texto debe cumplir, el escritor no podrá desarrollar la tarea de manera efectiva (Zhou, 2023).

Con respecto a la memoria a largo plazo, los autores del modelo se refieren a la información almacenada en la mente del escritor, la cual debe ser recuperada para producir un texto de forma competente. A diferencia de la memoria a corto plazo –que permite el procesamiento activo en un tiempo limitado–, la memoria a largo plazo del individuo conserva y organiza tres tipos de conocimiento relacionados con la escritura: los temas o experiencias relacionadas con el contenido escrito; la audiencia y sus características; además de los planes de redacción, relativos a técnicas de escritura, formas textuales, estrategias retóricas, etc. (Hayes & Flower, 1981; Zhou, 2023). En efecto, esta memoria permite que el sujeto consulte representaciones mentales previamente almacenadas sobre el problema de escritura, pero para que eso ocurra debe encontrar las claves exactas que le permitan recuperar la información (Gil y Satana, 1985). Además, los datos recuperados deben ser posteriormente adaptados a la tarea, pues, como señala Sharp (2016), desde este modelo se asume que la memoria almacena la información como proposiciones, por lo que requieren ser traducidas a un lenguaje pertinente para el texto.

Por último, se encuentra el proceso cognitivo de la escritura o proceso de redacción, que es en donde los sujetos van generando representaciones mentales del conocimiento que utilizarán o que ya usaron en sus textos. En concreto, esta unidad distingue tres operaciones, cada una con distintos subprocesos que interactúan continuamente entre sí: (a) planificación, relativa a generar ideas, organizarlas y establecer metas; (b) traducción, referente a convertir las ideas conceptuales en una forma lingüística con significado y acorde a las exigencias de la lengua escrita; y (c) revisión, que incluye la evaluación y edición de la composición a partir de su lectura y de las dos unidades previamente descritas (Galbraith, 2009; Fatiha, 2017). Durante la composición, las operaciones de planificación, traducción y revisión son controladas

estratégica y recursivamente por el individuo, así, este determina cuánto tiempo destinar a cada una, o bien, cuándo pasar de una a otra (Hayes & Flower, 1981).

Si bien el modelo de Hayes y Flower (1981) continúa vigente, cabe destacar que este fue actualizado por el mismo Hayes (1996) –citado en Arias y García (2006)– para profundizar en algunos de los elementos ya mencionados, además de incorporar nuevas operaciones, a saber: contexto, motivación y memoria de trabajo. Con respecto al contexto, el autor diferencia dos tipos: contexto social –en donde mantiene la audiencia, pero añade a los colaboradores– y contexto físico –en donde mantiene el texto producido e incorpora el medio en el que se compone–. En la motivación, el autor establece los subprocesos de metas, predisposiciones, creencias, y coste-beneficio; mientras que en la memoria de trabajo, incluye la interacción con la memoria fonológica, viso-espacial y semántica al momento de componer un texto (Arias y García, 2006). Igualmente, los procesos cognitivos anteriormente señalados como planificación, traducción y revisión, aquí son reconceptualizados como interpretación del texto, reflexión y producción (Sharp, 2016).

2.2 Modelo de escritura de Bereiter y Scardamalia (1992)

Los aportes del modelo de Bereiter y Scardamalia (1992) se concentran en la configuración de dos tipos de escritores a partir de sus diferencias cognitivas: los expertos y los novatos. El escritor experto suele manifestar habilidades lingüísticas fluidas, conocimiento del tema y del género que escribe, además de establecer metas claras que guían y regulan su proceso de composición (Kellogg, 2008; Ferretti & Graham, 2019). En efecto, aplica estrategias mixtas propias de un escritor planificador, reflexivo y revisor, que se involucra activa y metacognitivamente en el proceso de adaptar el conocimiento para su lector (Tillema et al., 2011; Soto et al., 2022). Por su parte, el escritor novato planifica escasa o nulamente su texto y

no lleva a cabo una revisión, por lo que su escrito se caracteriza por ser breve e incumplir aspectos como las exigencias lingüísticas, organización textual, audiencia, tema y relación de ideas (Bereiter y Scardamalia, 1992). Así, el escritor inexperto “tiende a contar lo que conoce tal como lo sabe, más que tratar de adaptarse al lector” (Álvarez y Ramírez, 2006, p.40).

Para cada tipo de escritor, los autores proponen un modelo de escritura específico, en el caso de los novatos, este corresponde al modelo de decir el conocimiento. Aquí el proceso de escritura no se concibe como un problema retórico, sino como “un acto de vaciado de la información de la mente del escritor hacia el texto” (Caldera, 2003, p.365). Por lo tanto, el texto se genera a partir de las siguientes operaciones interactivas: (a) el escritor construye una representación de la tarea de escritura solicitada; (b) identifica el género y tópicos sobre los que debe escribir; (c) utiliza los identificadores para estimular la memoria y buscar conceptos asociados mediante la propagación de nodos; (d) recupera el contenido de la memoria; (e) comprueba si el resultado es apropiado, de no ser así, estimula nuevamente la memoria; (f) comienza a producir el texto de forma física o mental, cuya información también servirá como fuente adicional de identificadores de tópico y género; (g) actualiza la representación mental del texto (Bereiter y Scardamalia, 1992; Arias y García, 2006). En ese proceso, el escritor aplica su conocimiento conceptual y discursivo, aunque Bereiter y Scardamalia (1992) consideran que ello no asegura la coherencia y/o calidad del escrito.

Con respecto al escritor maduro o experto, los autores postulan el modelo de transformar el conocimiento. En este segundo constructo, Caldera (2003) explica que la escritura se entiende como acto de resolución de problemas, por ende, no se trata solo de escribir o decir lo que se piensa, sino de saber decirlo. Bajo esa premisa, se efectúan las siguientes operaciones cognitivas recursivas: (a) el escritor construye una representación de la tarea de escritura; (b) analiza el problema y establece objetivos; (c) resuelve el espacio

problema del contenido –relativo al conocimiento sobre el tema– y soluciona el espacio problema retórico –alusivo a las exigencias del género discursivo–, cuya interacción y traducción se dan en un sentido bidireccional; (e) rescata la información de ambos espacios para iniciar los procesos de decir el conocimiento; (f) efectúa un nuevo proceso de análisis de problema y establecimiento de objetivos (Bereiter y Scardamalia, 1992; Arias y García, 2006). Si bien aquí no se explicita el proceso de revisión del texto, Arias y García (2006) explican que este estaría implícito y más automatizado en el sujeto.

Cabe destacar que el modelo del escritor experto, aunque funcione como un entramado más complejo, también adquiere sus bases en el modelo del escritor novato, por lo que mantiene sus procesos esenciales. Por ejemplo, Caldera (2003) explica que ambos modelos comparten la forma de recuperación de información desde la memoria, aunque en el modelo de transformar el conocimiento existe una mayor estimulación de la misma. Esto se debe a que la interacción dialéctica entre los dos espacios anteriormente señalados implica “traducir problemas del espacio retórico en sub-objetivos a conseguir dentro del espacio de contenido y viceversa (...) tal subjetivo podría entonces proveer estimulaciones de la memoria” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p.48). Lo anterior no se daría de la misma forma en el modelo del escritor novato, pues este carece tanto de procesos de traducción entre ambos espacios, como de una concepción de la escritura basada en problemas.

2.3 Modelo de escritura de Hacker (2018)

En la literatura reciente, ciertos autores han actualizado los modelos y concepciones de escritura previamente descritas. Entre ellos destaca Hacker (2018), cuyo modelo basado en Nelson y Narens (1990) reconceptualiza la escritura como metacognición aplicada. El autor define la composición textual como un proceso de producción y traducción del pensamiento en

una representación simbólica externa, lo cual es dirigido por el monitoreo y el control metacognitivo en función del cumplimiento de un objetivo. En ese contexto, Knospe (2018) señala que este modelo de escritura funciona como un proceso permanente de selección de pensamientos que se lleva a cabo mediante las actividades ejecutivas que regulan la cognición y la metacognición. Esto se debe a que aquí el núcleo de la escritura es justamente la producción del pensamiento –ya sea lingüístico o no lingüístico (espacial, visual, táctil, auditivo, emocional, etc.)– para sí mismo o para otros (Hacker et al., 2009).

En su modelo, Hacker (2018) divide los procesos cognitivos de la escritura en dos niveles que interactúan recursivamente entre sí: el nivel del objeto (nivel cognitivo) y el meta-nivel (nivel metacognitivo). El nivel del objeto se centra en la cognición del sujeto sobre estímulos externos o internos, por ende, contiene estrategias de dos tipos, a saber, estrategias de control –tales como planificar, generar revisar y editar ideas, redactar, establecer metas, etc.– y estrategias de monitoreo –tales como leer, releer, repasar, reflexionar, etc.– . Si bien ambas estrategias son entendidas como planes para alcanzar el logro de un objetivo o meta, Hacker (2018) explica que la diferencia entre ellas reside en que las primeras buscan producir pensamientos, mientras que las segundas observan la producción de estos.

La información generada en el nivel del objeto transita hacia el meta-nivel, en donde se determina si pasa a formar parte del texto producido, o si bien, vuelve a ser monitoreada o descartada (Hacker et al. 2009; Hacker, 2018). En ese sentido, el meta-nivel, definido como un modelo dinámico del nivel del objeto, opera a partir de la cognición sobre la cognición. Esto se debe, según Hacker (2018), a que el escritor se representa consciente y mentalmente los procesos cognitivos que ocurren en el nivel del objeto, de modo que puede analizar los elementos declarativos y procedimentales de su composición, por ejemplo, puede evaluar la legibilidad del texto, dificultad de la escritura, logro de objetivos, entre otros aspectos. Cabe

destacar que el dinamismo del meta-nivel permite que los datos originados en él circulen cíclicamente hacia las estrategias del nivel del objeto, desde donde pueden surgir nuevos flujos informativos según las decisiones del escritor.

2.4 Modelo de escritura de Gebele et al. (2022)

En el marco de la presente investigación, destaca el reciente modelo de escritura postulado por Gebele et al. (2022). Este constructo, denominado por sus autores como modelo de metacognición en escritura argumentativa basado en múltiples fuentes, se erige sobre tres dimensiones que interactúan entre sí: el conocimiento metacognitivo, las estrategias metacognitivas y la escritura argumentativa basada en múltiples fuentes. Los primeros dos componentes, como explican Gebele et al. (2022), se rigen bajo las teorías de Flavell (1979) y Hayes y Flowers (1981). En tanto, la escritura argumentativa basada en múltiples fuentes es propuesta por ellos para referir el proceso de la composición, el cual es descrito a partir de los siguientes subprocesos recursivos: (a) comprensión de la tarea; (b) determinación de objetivos; (c) actividades de lectura que permitan la construcción del conocimiento, búsqueda y selección de argumentos; (d) planificación sobre el proceso de escritura, contenido del texto, estructura e integración jerárquica de los argumentos; (e) traducción y formulación del texto; y (f) revisión para evaluar el cumplimiento de los objetivos.

Durante la construcción del texto argumentativo, los subprocesos mencionados son permeados por el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas. En efecto, Gebele et al. (2022) estipulan que al escribir el sujeto recurre de forma dinámica a cinco categorías de conocimiento metacognitivo: (a) conocimiento del tema; (b) conocimiento sobre el texto argumentativo y su estructura; (c) conocimiento sobre la naturaleza misma de la tarea; (d) conocimiento personal –relativo al saber intra e interindividual que posee el sujeto sobre sí

mismo–; y (e) conocimiento sobre las estrategias de lectura, escritura, organización del trabajo, entre otras que sean apropiadas para el logro de las metas. Asimismo, los autores indican que el escritor implementa estrategias de monitoreo y control para cada uno de los seis subprocesos de la composición señalados en el párrafo anterior, lo cual tributa a la concientización sobre el uso del propio conocimiento, pensamiento y correcta aplicación de estrategias.

Si bien el modelo de metacognición en escritura argumentativa basado en múltiples fuentes resulta ser emergente, adquiere gran relevancia tras recoger elementos propios de la argumentación. Con ello, logra brindar una visión del funcionamiento cognitivo sobre la producción de este tipo de textos, además, Gebele et al. (2022) enfatizan en que el modelo permite estudiar y analizar la relación entre los procesos metacognitivos, la escritura argumentativa e, incluso, la lectura, a diferencia de otros que se centran en un solo constructo.

3. Teoría de escritura auténtica

Las actividades de escritura no solo han sido estudiadas en términos cognitivos, sino también en un sentido estructural. Un ejemplo de ello son las tareas de escritura auténticas, entendidas teóricamente como aquellas experiencias significativas de elaboración textual, en donde los individuos suelen trabajar sus propias necesidades mediante la escritura; junto con propósitos, mensajes y destinatarios reales (Jolibert, 1998, citado en García y Guzmán, 2016; Roberts & Banegas, 2018). Es decir, que aquí las actividades escritas dejan de ser un producto artificioso y abstracto lejano a su emisor, para más bien transformarse en una composición que tiene un sentido para quien la produce y para quien las lee. Así, se concibe la escritura auténtica como una forma genuina de aprendizaje significativo, dado que el texto que los

sujetos elaboran –usualmente en el ámbito escolar–, llega a impactar en el entorno cercano y en sus receptores (Wargo, 2019).

Los beneficios de la escritura auténtica contribuyen, especialmente, a la alfabetización del ser humano. Esto se debe a que responden a actividades contextualizadas, cotidianas o de la vida real que hacen que el individuo se interese más en su texto escrito e incremente sus habilidades de redacción (Behizadeh, 2014). Asimismo, este tipo de tareas fomenta el aprendizaje adecuado del sistema de la lengua, dado que conduce al aprendiz a utilizar y ajustar los distintos aspectos de su texto (vocabulario, gramática, retórica, etc.) según objetivos y contextos funcionales (Goodman, 2003). Por lo mismo, esta escritura suele asociarse con el aprendizaje situado o con formas de vinculación social.

A pesar de que esta teoría ha sido vagamente profundizada en el ámbito de la escritura, existen ciertos parámetros que permiten reconocer una tarea auténtica. Como señalan Duke et al. (2006), la autenticidad implica, en primer lugar, un verdadero propósito comunicativo, ya sea escribir para proporcionar información a alguien que la necesite, enseñar sobre un tema particular a un familiar, responder preguntas específicas para hacer una postulación, entre otras. En segundo lugar, la autenticidad requiere de similitud con la vida real, es decir, que si se va a producir un periódico este debe ser prácticamente idéntico a uno que se pueda encontrar fuera del aula o del contexto escolar. De esa forma, se regula la producción de la tarea para que no sea un trabajo netamente conceptual, sino que tenga una aplicabilidad concreta.

4. Tecnologías en el ámbito de la escritura

El desarrollo de las habilidades escritas requiere de diversos procesos de práctica, instrucción y retroalimentación destinados al alumnado, cuya alta demanda de tiempo ha

conducido a la creación de diversos sistemas informáticos (Allen et al., 2016). Según Nazar y Renau (2023), estos se pueden clasificar en cuatro tipos de herramientas: Automated essay scoring (AES), Automated writing evaluation (AWE), Interactive writing platforms (IWP), e Intelligent tutoring systems for writing (ITS). Las AES analizan un texto académico y le otorgan un puntaje en función de un estándar, pero sin brindar retroalimentación, por lo que sirven para evaluar grandes corpus en un menor tiempo (Allen et al., 2016). Las AWE se basan en AES pero revisan el texto y añaden un feedback formativo para que los sujetos aprendan a partir del error. Las IWP orientan de forma general el proceso de escritura y la interacción con el docente, aunque no procesan los textos (Nazar y Ranau, 2023). En tanto, las ITS involucran una guía personalizada para cada estudiante, de modo que son consideradas las más avanzadas en los entornos de aprendizaje (Málaga et al., 2019).

En el marco de los sistemas AWE han surgido diversas herramientas que tributan al análisis y la mejora de la escritura. Entre ellas se encuentran Criterion, MyAccess, Writing Pal y Write-ToLearn, que han sido desarrolladas para su uso en aulas de escritura en inglés (Allen et al., 2016). En español, está Estilector, que se centra en apoyar el uso de ortografía, gramática y estructura de párrafo, entre otros aspectos de la escritura de estudiantes universitarios de primer año de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Nazar y Ranau, 2023). En esa misma lengua, destaca TRUNAJOD, herramienta computacional de la Universidad de Concepción que sirve para evaluar la complejidad de los textos en las áreas de comprensión lectora y producción escrita, dado que proporciona diversos índices lingüísticos de carácter sintáctico, léxico y semántico (Soto et al., 2022).

4.1 TRUNAJOD

Las actuales investigaciones con TRUNAJOD han validado el uso de la herramienta en trabajos que vinculan tanto la lectura como la escritura. Por ejemplo, en la investigación de Soto et al., (2019) se aplicaron tareas de inconsistencia en textos expositivos, los cuales eran analizados previamente en TRUNAJOD y, luego, leídos por estudiantes universitarios para detectar sus problemas y sugerir formas de reparación. Los autores demostraron que la detección de inconsistencia permite discernir entre lectores competentes y deficientes. En esa misma línea, el estudio de Gutiérrez de Blume et al. (2021), probó que la comprensión lectora influye en la escritura de textos expositivos-informativos, dado que los lectores competentes superan a los deficientes en la composición de este tipo de textos.

Si bien TRUNAJOD opera sobre 72 índices lingüísticos, la investigación de Campos et al. (2014) comprobó que ciertos componentes verbales denotan mayor complejidad textual. Con respecto a la dimensión léxica, los autores establecen que la densidad léxica, diversidad léxica y frecuencia léxica implican una mayor demanda cognitiva para procesar información, por lo que resulta más complicada la lectura de un texto si posee dicha caracterización lingüística. En la dimensión sintáctica, la longitud oracional, longitud de cláusula y subordinación indican complejidad textual; mientras que en la dimensión semántica, la densidad proporcional funciona como un indicio de ello. Si estos componentes se encuentran descendidos en un texto, entonces la comprensión del mismo se verá facilitada debido a que habrá una menor exigencia cognitiva. Cabe destacar que para los efectos de la escritura, estos índices de TRUNAJOD permiten diferenciar entre una composición más compleja que otra.

Además de los criterios lingüísticos mencionados, existen otros que resultan relevantes para el presente trabajo de investigación y que se exponen en la tabla 1.

Tabla 1: Índices lingüísticos de TRUNAJOD

Ámbito	Índice lingüístico	Descripción
Léxico	Similitud oracional	Mide la similitud entre oraciones adyacentes considerando las palabras involucradas.
	Disponibilidad de contexto	Mide la facilidad o dificultad con que las palabras se asocian al contexto situacional del texto.
	Imaginabilidad de las palabras	Mide el grado de imaginabilidad de las palabras, asociado a una alta concreción y lecturabilidad.
Coherencia	Coherencia local	Mide el grado de conexión entre oraciones considerando que todos los nexos son de igual relevancia.
	Distancia de la coherencia local	Mide la rapidez de la conexión oracional considerando que los nexos son de igual relevancia.
Distancia temática	Distancia oracional	Mide la rapidez con que se desarrolla una idea, a partir de la distancia temática entre oraciones.
	Divergencia de Kullback Leibler	Mide la complejidad estructural y semántica del texto, a partir de las distribuciones de las palabras.

5. Motivación desde el enfoque cognitivo

Generalmente, la motivación se entiende como un constructo inobservable en sí mismo, pero capaz de expresarse a través de acciones y/o conductas de intensidad que guían y mantienen el aprendizaje humano, a pesar de los obstáculos (Sandoval et al., 2018). Desde una perspectiva cognitiva, la motivación se explica a través del funcionamiento del propio sistema cognitivo, pues este sería el encargado de recepcionar los estímulos y regular el

comportamiento del sujeto mediante la activación e inhibición de la respuesta, lo cual ocurre según el significado personal que se le dé al evento experimentado (Naranjo, 2009). Es decir, que aquí la motivación se aleja del enfoque conductual –cuyos determinantes son la recompensa o el castigo (Santrock, 2002, en Naranjo, 2009)–, y se reconceptualiza como un proceso dinámico en el que una persona, a partir de variables externas o internas, participa de forma activa en la selección, procesamiento y transformación de la información que recibe para realizar acciones que le permitan funcionar en el entorno (Palmero et al., 2011).

A partir de lo anterior, han surgido múltiples teorías cognitivas sobre la motivación humana, entre las que destacan: (a) Teoría de las expectativas de Víctor Vroom (1964); (b) Teoría de las metas de logro de Edwin Locke (1990); y (c) Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Estos tres enfoques favorecen el entendimiento sobre el grado de interés y persistencia que un sujeto destina a una tarea.

5.1 Teoría de las expectativas

Entre los diversos enfoques cognitivos existentes sobre la motivación, destaca la teoría de las expectativas de Víctor Vroom (1964). Esta se basa en el supuesto de que el comportamiento humano, ante una situación específica, responde a los patrones de maximización de la satisfacción y minimización del estrés (Vroom, 1964, en Rehman et al., 2019). Bajo esa premisa, el sujeto privilegia las conductas que generan resultados –tales como retribuciones materiales o algún tipo de reconocimiento– y/o que resultan favorables ante sus necesidades, por tanto, su motivación ante las tareas dependerá de dos creencias: a) la tarea puede ser desarrollada (resultado intermedio) y b) la tarea produce recompensas superiores a los esfuerzos destinados a su realización (resultado final) (Chiavenato, 2009).

Cabe destacar que la motivación en esta teoría se entiende en función de tres variables concretas: la valencia, las expectativas y la instrumentalidad. La primera apunta a la relación entre recompensa y objetivos personales, dado que el sujeto designa un nivel de interés o valor a las tareas que realiza a partir de sus preferencias por ciertos resultados, es decir, que si el resultado final es atractivo querrá alcanzarlo (valencia positiva), pero si le genera desinterés, tendrá el deseo de evitarlo (valencia negativa) (Chiavenato, 2009). La segunda variable refleja el vínculo entre esfuerzo y desempeño, pues explica que el individuo posee creencias sobre los probables resultados que obtendrá dada su constancia, trabajo y capacidades; mientras que la tercera alude a la coherencia entre el desempeño y el resultado deseado, puesto que aquí la persona considera la utilidad de la recompensa en función del resultado logrado (Naranjo, 2009; López et al., 2014; Rehman et al., 2019).

Lo anterior evidencia un vínculo directo entre el individuo y su persistencia en las actividades que lleva a cabo. En el caso de que la tarea a desarrollar potencie la valencia, las expectativas y la instrumentalidad de forma conjunta, entonces el sujeto estará altamente motivado (Chiavenato, 2009). Sin embargo, Naranjo (2009) explica que “si una persona no se siente capaz, piensa que el esfuerzo realizado no va a tener repercusión o no tiene interés por la tarea, no tendrá motivación para llevarla a cabo” (p. 161), por tanto, se tendrá el efecto contrario y una relación negativa entre la tarea y las tres variables descritas por esta teoría. De ahí que sea fundamental incrementar las variables, por ejemplo, para aumentar la *valencia*, el sujeto debe comprender el valor de la tarea y su recompensa; para favorecer las *expectativas*, debe sentirse capaz y competente de lograr el desempeño deseado; mientras que en la *instrumentalidad*, el individuo debe comprender y confiar en que habrá recompensas dado su desempeño alcanzado (Chiavenato, 2009).

5.2 Teoría de las metas de logro

Una segunda perspectiva motivacional es la teoría de metas de logro propuesta por Edwin Locke (1990). Esta se basa en que la fuente de la motivación proviene de la intención de alcanzar un objetivo, así, la acción humana sería guiada por metas variables (Chiavenato, 2009). Según Curione y Huertas (2019), esta teoría ha permitido diferenciar, a grandes rasgos, dos tipos de objetivos: los de orientación intrínseca (metas de aprendizaje) y los de orientación extrínseca (metas de rendimiento). Los primeros se centran en el proceso de desarrollo de las propias competencias del sujeto a través de desafíos que le generen autosatisfacción; en tanto, los segundos, buscan la demostración de logros mediante la ejecución de tareas que permitan obtener recompensas y buenos resultados.

Cualquiera sea el tipo de metas u objetivos, la teoría de Locke (1990) implica seis grandes supuestos explicados por Chiavenato (2009). En primer lugar, los objetivos específicos y a corto plazo dirigen mejor los esfuerzos humanos, dado que resultan más estimulantes. En segundo lugar, las metas difíciles pueden conllevar a un alto desempeño y compromiso si el individuo las acepta y es instruido para ello. En tercer lugar, la retroalimentación sobre el trabajo potencia el logro de objetivos porque contrasta los avances reales con los que se debería tener, además, si el feedback proviene del propio sujeto se obtienen mejores resultados. En cuarto lugar, el compromiso hacia la tarea aumenta cuando el individuo forma parte de la definición de sus metas. En quinto lugar, el sentido de eficacia del ser humano –o creencia de que es capaz de enfrentar una tarea– mantiene la motivación, ya que suscita confianza y visualiza al objetivo como un reto cognitivo posible de sobrellevar. En sexto y último lugar, Locke (1990), citado en Chiavenato (2009), propone que “los resultados son mejores cuando la tarea es simple, conocida e independiente” (p. 251).

En efecto, la meta se interpreta como un determinante motivacional e, incluso, como una forma de autorregulación durante el desarrollo de actividades humanas. Según Latham y Locke (1991), los objetivos tributan a que una persona comprenda cuál es el nivel aceptable de desempeño ante una tarea, por tanto, si sus acciones no se corresponden con el nivel de meta definido, el sujeto sabrá que su rendimiento será catalogado como deficiente. Por consiguiente, este intentará ejecutar estrategias y planes de acción que lo conduzcan a la resolución del problema y la eliminación de la insatisfacción. Para que esa autorregulación sea efectiva, las metas deben ceñirse a los supuestos anteriores, pues, si el sujeto no comprende los objetivos ni los medios para alcanzarlos, o bien, si las metas son vistas desde la óptica de la imposibilidad, la motivación por la tarea declinará junto a la intención de aumentar y/o regular el desempeño (Naranjo, 2009).

5.3 Teoría de la autodeterminación

La teoría de la motivación intrínseca, más conocida como teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), se enfoca en la energía y dirección de las acciones voluntarias. Para ambos autores, la motivación no puede definirse únicamente a base de metas, pues también implica la energización del ser humano ante sus necesidades, y los procesos internos que orientan sus acciones para satisfacerlas (Stover et al., 2017). En ese sentido, los autores reconocen tres tipos de necesidades psicológicas que guían el comportamiento del individuo y componen la motivación intrínseca, a saber: la autonomía o autodeterminación, referida a la necesidad de dominar el entorno o sentir control sobre la tarea; los sentimientos de competencia, o necesidad de sentir confianza para ejercer las propias capacidades; y el apoyo social o necesidad de conectar con los demás y sentirse respetado por ellos (Deci & Ryan, 2000).

Si las necesidades anteriores se desarrollan, entonces se crean las condiciones necesarias para que el interés por realizar una tarea se dé de forma inherente. Es decir, que con ello surge la motivación intrínseca, en donde el individuo incurre en el proceso de *internalización*, denominado así porque deja de estar en una fase de desmotivación o amotivación y pasa a experimentar un alto grado de compromiso que no responde a factores externos, sino más bien a la satisfacción y potenciación de las necesidades psicológicas (Botella y Ramos, 2020). Bajo esa premisa, los autores defienden que “este tipo de motivación lleva a implicarse en la tarea por su propio valor y no como un fin para lograr otra cosa” (Curione y Huertas, 2019, p. 213), por lo que sería una forma placentera, genuina e impetuosa de interés que conduciría a mejores resultados.

Ahora bien, la teoría de la autodeterminación también explica la motivación extrínseca, dado que esta puede estar presente según el contexto del individuo. Según Curiones y Huertas (2019), aquel tipo de motivación refiere las acciones efectuadas a partir de incentivos externos, los cuales pueden conducir paulatinamente al *efecto socavador* sobre la motivación intrínseca, pues, si la persona realiza una tarea para obtener solo la recompensa irá perdiendo su sentido de autodeterminación y se convertirá en un ser determinado exclusivamente por la retribución que espera conseguir. De esa forma, la satisfacción inherente por desarrollar una actividad se desplaza y disminuye, tanto así que la motivación extrínseca es considerada la forma menos autodeterminada de motivación, ya sea porque depende de una autoridad externa al sujeto, o bien, porque trabaja sobre la evitación de consecuencias negativas (Deci & Ryan, 2000; Stephanou & Mpiontini, 2016).

Si bien esta teoría postula que la motivación intrínseca es la que más tributa al desempeño de un individuo en una tarea, también explica que es la motivación extrínseca la que predomina en la vida de los sujetos. Según Deci y Ryan (2000), esto se debe a que

después de la infancia surgen constantes motivos externos vinculados a las presiones sociales, cuya influencia en el ser humano regula su comportamiento e implica la disminución de su autonomía.

6. Metacognición

La metacognición ha sido estudiada ampliamente desde los campos de la psicología, lingüística y ciencia cognitiva, pero hasta ahora no existe una teoría unificada que esclarezca su funcionalidad o la explique coherentemente (Veenman, 2006; Azevedo, 2020). Según Valenzuela (2019), se ha ampliado y pluralizado la primera definición de Flavell (1979), referente a la metacognición como cognición sobre cognición para referirse al conocimiento, seguimiento y control de los propios procesos cognitivos. En la actualidad, hay autores que la entienden como la capacidad reflexiva que posee el ser humano para ser consciente sobre sus propios pensamientos, acciones y cogniciones (Terneusen et al., 2023); mientras que otros aluden al componente motivacional, emocional, autorregulación y/o autoevaluación como aspectos definitorios (Fatiha, 2017; Arroyo et al., 2020). Para Iordanou (2022), la pluralidad de definiciones se puede conceptualizar en dos perspectivas: (a) metacognición como competencia –relativa a conocer y controlar las estrategias en el contexto de la tarea para lograr sus objetivos– y (b) metacognición como disposición –referente a la comprensión epistémica del objetivo de la tarea para así valorar el esfuerzo cognitivo que implica la participación del sujeto–.

A pesar de que no existe un consenso en torno al concepto mismo de la metacognición, sí se han establecido dos componentes claros de su funcionamiento: el conocimiento y la regulación (Teng & Yue, 2022). El conocimiento metacognitivo se refiere al conjunto de saberes, creencias y estrategias que se encuentran almacenadas en la memoria a largo plazo

de un sujeto, por ende, resulta estable en el tiempo y se ve incrementado con el desarrollo del individuo (Terneusen et al., 2023). Usualmente, suele ser diferenciado en tres tipos: (a) conocimiento declarativo, relativo a la conciencia sobre los saberes y estrategias relevantes para una tarea, factores del entorno que compiten con ella y comportamiento de uno mismo como aprendiz; (b) conocimiento procedimental, referente a la conciencia sobre cómo aplicar dichas estrategias y saberes para resolver las situaciones de aprendizaje; y (c) conocimiento condicional, concerniente a la conciencia sobre cuándo y por qué aplicar aquellas estrategias y saberes (Negretti, 2012; Valenzuela, 2019; Teng et al., 2022). En consecuencia, el conocimiento metacognitivo, como explica Fatiha (2017), automatiza la resolución de tareas, puesto que facilita la selección y uso efectivo de estrategias afines.

Por su parte, la regulación metacognitiva se refiere a aquellos mecanismos cognitivos que permiten el logro de los objetivos de la tarea. Como explican diversos autores, la regulación se basa en tres actividades y/o habilidades estratégicas, a saber: planificación, seguimiento y evaluación. La primera de ellas se refiere a la selección de estrategias y asignación de recursos para ejecutar la tarea (determinar tiempo, metas, esfuerzo, etc.); la segunda se concentra en la autoobservación y comprobación del desempeño durante la situación de aprendizaje (control de estrategias, necesidad de ayuda, seguimiento de la motivación, etc.); mientras que la tercera refiere la capacidad de evaluar la eficacia de los procesos y productos de la tarea para tomar futuras decisiones (Teng et al., 2012; Stephanou & Mpiontini, 2016; Valenzuela, 2019). En ese sentido, MacKewn et al. (2022) señalan que la regulación metacognitiva tributa a profundizar y aumentar el aprendizaje dado que lo direcciona mediante estrategias activas que se dan antes, durante y después de la tarea.

Ambos componentes, conocimiento y regulación metacognitiva, han evidenciado una relación positiva con el desempeño y el aprendizaje. Esto se debe a que los sujetos con un

conocimiento metacognitivo más desarrollado aplican de forma más efectiva las habilidades de regulación metacognitiva, de modo que logran dirigir la conducta en función de objetivos y así obtener mayor éxito en los contextos académicos (Stephanou & Mpiontini, 2016; MacKewn et al., 2022; Terneusen et al., 2023). Es decir, que a mayor competencia metacognitiva mayor es el rendimiento en el contexto de una tarea, dado que con ella el ser humano logra distinguir su grado de eficacia, comprender su aprendizaje, ajustar su cognición, adaptarse a la resolución de problemas, transferir sus saberes a nuevas situaciones, entre otros aspectos (Stephanou & Mpiontini, 2016; Azevedo, 2020).

6.1 Calibración metacognitiva y autoeficacia

Los estudios recientes sobre la metacognición han diferenciado un tercer componente clave: el juicio metacognitivo. Según Händel et al. (2020), este se entiende como el juicio que realiza el sujeto sobre su propio desempeño en la tarea, ya sea a nivel local o global, y antes (predicción) o después de realizarla (postdicción). El juicio metacognitivo está directamente relacionado con los sentimientos del ser humano, dado que se expresa desde la óptica de la confianza, o bien, desde la dificultad (Efklides, 2006, citado en Colognesi et al., 2020). Dicho de otro modo, un sujeto puede juzgar positiva o negativamente su propio trabajo. En cualquier caso, su juicio puede estar calibrado con respecto a su rendimiento –y suponer un buen conocimiento y regulación metacognitiva–, o bien, puede estar descalibrado y sugerir deficiencias metacognitivas (Buratti & Allwood, 2012; Montoya et al., 2021). Para determinar aquella calibración se hace coincidir el juicio del individuo con su desempeño real en la tarea, la cual suele evaluarse a partir de criterios específicos, así, mientras más se ajuste su autopercepción al desempeño obtenido, más calibrado estará su juicio (Valenzuela, 2019).

Hasta ahora, las investigaciones sostienen que las personas con alto rendimiento son más precisas en sus juicios metacognitivos, a diferencia de aquellas con bajo rendimiento. Esto se sustenta en que los individuos con menor desempeño suelen manifestar exceso de confianza y sobreestiman su esfuerzo, lo cual influye en sus decisiones de control debido a creencias inexactas sobre la tarea, por ejemplo, podrían decidir abandonarla o terminarla apresuradamente al creer que ya la dominan o comprenden (Miller & Geraci, 2011; Zimmerman & Moylan, 2009; Nederhand et al., 2021; Soto et al., 2022). Por su parte, los sujetos con mayor desempeño, según Montoya et al. (2021), están mejor calibrados debido a que llevan a cabo procesos de monitoreo metacognitivo, sin embargo, tienden a expresar falta de confianza en sus juicios (Dunning et al., 2003, citado en Nederhand et al., 2021). Cualquiera sea el caso, Miller y Geraci (2011) y Nederhand et al. (2021) sugieren que las personas exhiben cierta conciencia sobre la precisión de su calibración, es decir, que son capaces de reconocer su déficit de percepción o conciencia metacognitiva y que, incluso, quienes poseen menor rendimiento confían menos en sus juicios emitidos.

A partir del juicio sobre el desempeño, se establece una relación entre la metacognición y la motivación. Según Montoya et al. (2021), al emitir un juicio metacognitivo entran en juego las diferentes creencias que el ser humano tiene sobre sí mismo (Montoya et al., 2021). A esas creencias sobre las propias capacidades para aprender o desempeñarse en una tarea se le denomina autoeficacia (Bandura, 1977, citado en Zimmerman & Moylan, 2009). Este constructo, proveniente de la teoría cognitiva social, ha sido entendido como un determinante motivacional del aprendizaje autorregulado y un predictor del desempeño, pues influye en el esfuerzo y la persistencia que el sujeto dispone hacia una tarea, ya sea que existan o no obstáculos en torno a ella (Zimmerman & Moylan, 2009; Džinović et al., 2018; Ng et al., 2021). De hecho, cuanto menor sentido de eficacia se tiene, mayor es la sensación de angustia sobre una tarea y más rápido se agotan los esfuerzos para desarrollarla (Bandura, 1980). La

autoeficacia, por tanto, regula el uso de las habilidades y destrezas del individuo para alcanzar un desempeño exitoso (Bandura, 1933, en Klassen, 2002).

Ahora bien, la autoeficacia problematiza la calibración y la expresión del juicio metacognitivo. Ello se basa en que las creencias sobre la propia eficacia no siempre se ajustan a la realidad sobre las habilidades de los individuos, por lo que pueden surgir problemas de percepción subjetiva (Wibowo et al., 2018), los que, a su vez, desajusten el juicio metacognitivo (sobreestimándolo o subestimándolo). El impacto de la autoeficacia es tal, que afecta la conducta, excitación emocional y patrones de pensamiento, de ahí que las personas rehuyan de las tareas que creen que exceden sus capacidades y se motiven a desarrollar aquellas que consideren posibles de sortear para así mantener su autoestima (Bandura, 1980). En ese sentido, Moores (2006) señala que hay sujetos cuya descalibración y exceso de confianza en el juicio metacognitivo proviene de la decisión de resolver aquellas actividades que les resultan más familiares, disfrutables y/o que les evitan admitir que están por debajo del promedio de un grupo.

Lo anterior da cuenta de que la autoeficacia y el juicio están íntimamente relacionados como factores motivacionales de la metacognición, a la vez que funcionan como predictores del desempeño. En ese contexto, autores como Teng y Yang (2022) suponen que una baja autoeficacia involucra una reducción en la motivación para desarrollar tareas específicas y, en su defecto, un juicio negativo sobre el desempeño. No obstante, otros hallazgos enfatizan en que una alta autoeficacia no se vincula obligatoriamente con un buen desempeño, porque para que ello ocurra deben cambiarse comportamientos perjudiciales y reconocerse las propias deficiencias (Blackmore et al., 2021), de modo que se logre llegar a un aprendizaje autorregulado y a un juicio metacognitivo certero. Por su parte, Teng y Yang (2022) sugieren que la motivación y la metacognición median el impacto de la autoeficacia en los resultados de

aprendizaje, es decir, que ambos constructos tributan a la calibración del juicio y regulan los efectos que ejercen las creencias de los sujetos sobre su desempeño.

7. Estado del arte: metacognición, motivación y escritura

Los estudios en metacognición de la escritura han revelado la importancia de los procesos internos de los sujetos para obtener éxito en las tareas de composición. Entre los aportes de la literatura reciente, destaca el estudio de Ramadhanti y Permata (2021), quienes, a través de la aplicación de cuestionarios, demostraron que la conciencia metacognitiva en estudiantes afecta en un 66% su desempeño en escritura. A partir de esa cifra, los autores afirman que tanto la regulación como el conocimiento metacognitivo interfieren en la calidad de la producción textual. En esa misma línea, Teng y Yue (2022) constataron que la metacognición opera como un proceso ejecutivo que favorece el desarrollo de habilidades de orden superior, dado que, a mayor conciencia metacognitiva, aumenta la probabilidad de pensar críticamente y de rendir en la escritura académica.

En lo que respecta a la vinculación entre metacognición y texto argumentativo, destacan principalmente estudios sobre instrucción metacognitiva. Tal es el caso de Fatiha (2017), quien analizó la relación entre la producción de ensayos sobre temas cotidianos y la metacognición. Sus resultados exponen que los textos de los sujetos, situados en su mayoría en la categoría “regular a pobre” alcanzaron el nivel “bueno a promedio” e, incluso, “excelente a muy bueno”, luego de haber participado en procesos de instrucción metacognitiva (planificación, redacción, revisión y edición) que aumentaron la motivación. A ello se suma el estudio de Colognesi et al. (2020), sobre la escritura de reseñas en estudiantes de primaria, quienes tras formar parte de programas de instrucción metacognitiva progresaron en el desarrollo de ideas, organización textual, vocabulario, ortografía, consistencia textual y presentación del texto. Ambos resultados

conducen con la opinión de Teng y Yue (2022), referente a que la instrucción metacognitiva es clave en el desarrollo de la conciencia metacognitiva; y con la percepción de Graham (2018), en Ferretti y Graham (2019), para quien la motivación y la metacognición impactan positivamente el desarrollo de la escritura argumentativa.

De igual manera, el estudio de Gebele et al. (2022) ofrecen un análisis detallado del comportamiento cognitivo del escritor en la composición argumentativa. Los investigadores, aplicando su modelo de metacognición en escritura argumentativa, detectaron un escaso uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de octavo grado que debían escribir una opinión tras la revisión de múltiples fuentes. Entre sus hallazgos específicos precisaron lo siguiente: (a) el 44% de los sujetos reflexiona para comprender la tarea antes de desarrollarla; (b) el 17% evidencia el uso de estrategias metacognitivas en el establecimiento de metas intermedias; (c) el 67% demuestra actividades metacognitivas en torno a la lectura; (d) el 50% reflexiona sobre los procesos de planificación del texto argumentativo; (e) el 39% monitorea la formulación de su texto, aunque gran parte manifiesta problemas por no saber qué ni cómo escribir; (f) y tan solo el 17% aplica estrategias para revisar su texto y evaluar el cumplimiento del objetivo de escritura (Gebele et al., 2022).

Ahora bien, las investigaciones que relacionan escritura, motivación y metacognición, no se centran solo en texto argumentativo, sino que abordan las habilidades transversales de escritura. Gran parte lo hace con cuestionarios, concentrándose mayormente en la autoeficacia y sin referirse a la calibración. Entre ellas destaca el estudio de Ng et al. (2021), quienes hallaron que la principal motivación de escritura proviene de la calificación sobre el desempeño, aunque esta no se asocia con una alta autoeficacia. Al igual que Troia et al. (2013), los autores descubrieron que tener una variedad de propósitos de escritura –sobre todo intrínsecos– suscita creencias motivacionales y un sentido de eficacia más fuerte que beneficia el

rendimiento, dado que se regula y alivia la preocupación sobre la calificación. Estos resultados son relevantes porque responden al problema del descenso en la motivación y la baja autoeficacia de la escritura encontrada en el transcurso de la trayectoria escolar chilena por Concha et al. (2022), cuyos resultados confirman que, a mayor grado de escolarización, mejores son las habilidades de escritura, pero más desciende la confianza para desarrollarla.

Por último, cabe destacar que las investigaciones actuales también se han concentrado en indagar la relación entre los tipos de tareas de escritura y la metacognición. Un ejemplo de esto es el estudio de Negretti (2015) en estudiantes universitarios de posgrado, en donde se comprobó que las tareas situadas en contextos naturales permiten obtener mejores resultados en cuanto a la producción de textos expositivos. A pesar de que el estudio no se centra en tareas auténticas, sí aborda el concepto de actividades en situaciones de aprendizaje. Junto con ello, la autora halló que los mejores escritores logran emitir juicios metacognitivos mucho más críticos sobre el lenguaje, contenido y retórica de sus propias composiciones, lo cual posteriormente utilizan para favorecer su autorregulación. En ese sentido, se asume que los individuos más calibrados poseen una mejor conciencia metacognitiva que pueden aplicar para mejorar la escritura de sus textos.

IV. Metodología

1. Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis

1.1 Preguntas de investigación:

- a) ¿En qué medida las tareas auténticas de escritura argumentativa favorecen el desempeño y la motivación de estudiantes secundarios?
- b) ¿Qué diferencias se observan en la calibración metacognitiva de los estudiantes secundarios que desarrollan tareas de escritura auténticas y tareas de escritura no auténticas?

1.2 Hipótesis de la investigación:

- a) Hipótesis 1: La escritura argumentativa auténtica incrementa el desempeño y la motivación en estudiantes secundarios.
- b) Hipótesis 2: Los estudiantes que desarrollan tareas de escritura auténtica están metacognitivamente más calibrados que quienes participan en tareas de escritura no auténticas.

1.3 Objetivos de la investigación:

1.3.1 Objetivo general: Determinar el efecto de la escritura auténtica en la escritura de un texto argumentativo, la motivación y la calibración metacognitiva de estudiantes secundarios del sistema escolar chileno.

1.3.2 Objetivos específicos:

- a) Analizar el efecto de las tareas de escritura argumentativa auténtica en el desempeño, la motivación y la calibración metacognitiva.
- b) Comparar el desempeño estudiantil en las tareas de escritura argumentativa auténtica y no auténtica utilizando instrumentos de evaluación y la herramienta computacional TRUNAJOD.
- c) Comparar la calibración entre el juicio metacognitivo postdictivo y el desempeño estudiantil de los sujetos que desarrollan la tarea de escritura argumentativa auténtica y la tarea de escritura argumentativa no auténtica.
- d) Relacionar el desempeño de los sujetos en las tareas de escritura auténtica y no auténtica, con su grado de motivación y su nivel de calibración metacognitiva.

2. Diseño de la investigación

La presente investigación es cuantitativa de tipo cuasiexperimental y transversal, cuyo muestreo fue por conveniencia. Esto se sustenta en que se manipula una variable independiente para determinar su impacto sobre otras variables dependientes, además, existe un grupo de tratamiento y un grupo de control que se enmarcan en un contexto escolar al que se tuvo acceso de forma directa. La condición de control y la condición experimental se aplica a sujetos distintos, por ende, el diseño también destaca por ser intergrupo. Por su parte, el carácter transversal de la investigación se debe a que las variables se estudian en un momento dado, es decir, que la recolección de datos se da en una única instancia (Hernández et al., 1997; Ramos, 2021).

3. Participantes

La investigación consideró a 98 estudiantes de enseñanza media de un colegio particular subvencionado con formación científico-humanista, cuya ubicación se sitúa en la comuna de Penco, región del Bío Bío. La selección de los participantes se basó en un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia según su accesibilidad (Otzen y Manterola, 2017). Del total de la muestra, cabe señalar que 62 sujetos son de sexo femenino y 36 de sexo masculino, además, 26 cursan el nivel educativo de 1° año medio, 18 están en 2° año medio, 24 se encuentran en 3° año medio y 30 en 4° año medio. Sus edades oscilan entre los 14 y 18 años, por lo tanto, al ser menores de edad, todos presentan un consentimiento informado firmado por sus apoderados, junto con un asentimiento para participar libre y voluntariamente en el estudio. Si bien la gran mayoría de los participantes son considerados neurotípicos, 11 de ellos forman parte del Programa de Integración Escolar (PIE) por diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales (NEE). En concreto, hay 2 sujetos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y 9 con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Con los 98 participantes se conformó un grupo de control y un grupo de tratamiento, ambos con 49 sujetos. En ese proceso, se procuró que la distribución fuera equitativa con respecto a las características de NEE y sexo. También se consideró el promedio de notas de los participantes en la asignatura de Lengua y Literatura (LyL) durante el primer trimestre del año 2023, de modo que el desempeño de los grupos en el área fuera similar. Así, tanto el grupo de control como el grupo de tratamiento registraron una media de 5,1. Esto último resulta relevante dado que los participantes pertenecen a un establecimiento científico-humanista, por lo que obtienen formación diferenciada, es decir, pueden elegir electivos de alguna de las dos áreas considerando su desempeño e intereses. Los detalles de la composición de las muestras se reflejan en las Tablas 2 y 3:

Tabla 2: Composición de la muestra del grupo de tratamiento

	Curso	Sujetos	NEE*	Hombres	Mujeres	Media LyL
	1°M	13	1 TDAH	5	8	4,9
Grupo de	2°M	9	1 TDAH	2	7	4,9
Tratamiento	3°M	12	1 TEA y 1 TDAH	5	7	5,2
(GT)	4°M	15	2 TDAH	6	9	5,5
Total		49	6	18	31	5,1

*NEE: Necesidades Educativas Especiales

Tabla 3: Composición de la muestra del grupo de control

	Curso	Sujetos	NEE	Hombres	Mujeres	Media LyL
	1°M	13	1 TEA	5	8	4,9
Grupo	2°M	9	1 TDAH	2	7	4,8
Control	3°M	12	1 TEA y 1 TDAH	6	6	5,3
(GC)	4°M	15	1 TDAH	5	10	5,5
Total		49	5	18	31	5,1

*NEE: Necesidades Educativas Especiales

Por último, se debe señalar que inicialmente se había contemplado a 108 estudiantes para la investigación. No obstante, dos participantes pertenecientes al grupo de control de 2° y 3° año medio abandonaron el estudio *in situ* tras manifestar verbalmente que no lograban desarrollar la tarea escrita solicitada. Igualmente, hubo tareas tanto del grupo de control como del grupo de tratamiento que fueron descartadas debido a que no se ajustaron a las instrucciones, mientras que otras, producto de su brevedad, no pudieron ser analizadas con los instrumentos y programas computacionales en cuestión.

4. Variables e instrumentos

4.1 Variable independiente

Escritura auténtica: esta variable se refiere a la producción escrita de textos reales, significativos y contextualizados. En este caso, la variable se operativizó a través de la tarea de escritura de un texto argumentativo con objetivos, destinatarios y un contexto real, para, posteriormente, incorporarlo a un álbum de recuerdos y opiniones dirigido a los bomberos de la comuna de los sujetos de la investigación. Para ello, se conformó un grupo de tratamiento y un grupo de control, este último caracterizado por la producción del texto argumentativo no auténtico y en abstracto; mientras que el grupo de tratamiento se remitió al desarrollo de la tarea auténtica previamente descrita. Cabe destacar, que para el registro de la variable se utilizó un Formulario de Google en el que se dispuso la tarea en cuestión.

4.2 Variables dependientes

- a) **Grado de motivación:** esta variable se refiere al nivel de motivación comunicada por los sujetos en las dos condiciones generadas en la investigación. En el caso del grupo de tratamiento, la motivación se vincula con la realización de la tarea de escritura argumentativa auténtica, es decir, una tarea real con repercusión en el entorno extraescolar. En tanto, en el grupo de control, la motivación se vincula a la elaboración de un texto argumentativo sin autenticidad y genérico. La medición de esta variable se llevó a cabo a partir de un instrumento con un formato de respuesta tipo Likert, el cual fue de elaboración propia con sistema de medición ordinal que permitió recopilar

puntajes de 1 a 5 (Anexo 1). En este instrumento se consultó por (1) el grado de interés, y (2) el grado de dedicación o persistencia hacia la tarea.

- b) **Nivel de desempeño:** esta variable consiste en el desempeño real de los sujetos en la escritura argumentativa. Para medirla se utilizó una rúbrica de elaboración propia con sistema de medición ordinal centrada en el texto argumentativo (Anexo 3). Esta permitió recopilar puntajes de 1 a 5 a partir de siete criterios: (1) postura/tesis, (2) organización textual, (3) relevancia, (4) suficiencia; (5) aceptabilidad; (6) vinculación de ideas, y (7) reglas gramaticales y ortográficas. Dichos criterios fueron diseñados a partir de la teoría argumentativa de Stephen Toulmin (1958) –incluida en los criterios 1, 2 y 6–; los principios de calidad argumentativa de la teoría lógica informal (Govier, 1999; Blair, 2012) –incorporados en los criterios 3, 4 y 5–; y los estándares de razonabilidad del enfoque pragma dialéctico (van Eemeren & van Haften, 2023) –en los criterios 1 y 5–.
- c) **Grado de calibración metacognitiva:** esta variable alude a la diferencia entre el juicio metacognitivo postdictivo realizado por los sujetos y su desempeño real sobre la tarea de escritura. Para efectuar su medición se utilizó un instrumento con formato de respuesta tipo Likert, el cual fue de elaboración propia con sistema de medición ordinal que permitió recopilar puntajes de 1 a 5 (Anexo 2). Con ella, los sujetos debían evaluar sus textos tras haberlos finalizado. Las respuestas obtenidas se contrastaron con la evaluación por rúbrica realizada por tres evaluadores distintos, cuyos puntajes igualmente oscilaban de 1 a 5.

5. Procedimiento

5.1 Gestiones previas a la investigación

De forma previa a la recolección de datos, se realizaron las gestiones con los directivos del colegio para poder desarrollar la investigación en sus dependencias. Tras obtener su aprobación, se procedió a entregar los consentimientos informados en los cursos de 1° a 4° año medio para que fueran firmados por los padres y/o apoderados. Esto fue acompañado, en términos generales, de una explicación sobre la colaboración de los sujetos en el estudio, de modo que estos también pudieran decidir de forma voluntaria sobre su participación. Los consentimientos firmados fueron recepcionados una semana antes de la ejecución de la investigación en el establecimiento educacional. En tanto, los asentimientos informados para los individuos fueron dispuestos digitalmente en un formulario de Google.

5.2 Recolección de datos

La recolección de datos se efectuó en la sala de computación del establecimiento educacional durante cuatro días consecutivos, cada uno de ellos destinado a un nivel escolar distinto (1° medio, 2° medio, 3° medio y 4° medio). Por consiguiente, se dividió cada curso entre grupo de control y grupo de tratamiento considerando la distribución de los participantes previamente planificada. Ambos grupos desarrollaron la tarea del estudio en bloques horarios distintos, pero consecutivos de horas de libre disposición correspondientes a talleres de reforzamiento. Estos últimos se impartían en las tardes y fueron cedidos por el equipo directivo para poder implementar la investigación. De ese modo, se procuró no interferir con la jornada escolar obligatoria. El tiempo destinado a la tarea del grupo de control fue de 45 minutos,

mientras que el tiempo destinado a la tarea del grupo de tratamiento fue de 1 hora con 30 minutos.

5.3 Tarea del grupo de control

La tarea del grupo de control se desarrolló en un Formulario de Google (Anexo 4). Esta consistió en observar tres titulares referentes a Bomberos de Chile: (a) “Insólito: Ministro asegura que algunos empleadores no le dan permiso a los bomberos para ir a combatir el fuego”; (b) “Nadie coopera: bombero arrasa en TikTok con baile para pedir dinero en Arica” y (c) “Bomberos logró contener incendio forestal que amenazó las viviendas de Villa Italia en Penco”. Posteriormente, a los sujetos se les pidió elaborar un párrafo argumentativo de al menos 1200 caracteres (mínimo 200 palabras) para dar su opinión en torno a la labor de los bomberos. Para ello, debían respaldar su argumentación con alguno de los titulares y estructurar su párrafo bajo el enfoque lógico-retórico de Stephen Toulmin (1958), dado que aquel es justamente el que se enseña en el contexto escolar por su organización modular de tesis, argumento, garantía, respaldo y calificador modal¹. Por su parte, los titulares presentados a los individuos responden al tercer subproceso del modelo de escritura argumentativa de Gebele et al. (2022), quienes dan cuenta de la necesidad de recurrir a fuentes de información para construir y seleccionar argumentos antes de iniciar la composición de este tipo de texto.

Tras finalizar la producción del texto argumentativo, los sujetos debían emitir un juicio metacognitivo sobre su desempeño mediante un instrumento con ponderaciones de 1 a 5, además de responder, con la misma escala, preguntas de índole motivacional que se encontraban en la sección final del Formulario de Google (Anexo 5). Cabe destacar que para el

¹ No se solicitó el elemento de reserva o refutación del enfoque lógico-retórico en la estructura del párrafo argumentativo dada su brevedad.

desarrollo de la tarea escrita y la resolución completa del formulario se entregaron instrucciones de forma escrita y verbal al comienzo del estudio.

5.4 Tarea del grupo de tratamiento

El grupo de tratamiento realizó las mismas actividades del grupo de control descritas con anterioridad, sin embargo, su tarea fue diseñada bajo el criterio de autenticidad explicado en el marco teórico. Antes de comenzar a escribir su opinión, a los participantes se les comunicó –mediante instrucciones verbales y escritas a través del formulario de Google– que su texto iba a ser incluido en un álbum de opiniones y recuerdos para conmemorar el Día Nacional del Bombero (Anexo 6). También se les informó que este álbum sería entregado a la 1° Compañía de Bomberos de la comuna de Penco por miembros del Centro de Estudiantes de su colegio, quienes también participaron en el estudio como parte del grupo de tratamiento. El álbum como tal fue mostrado a los sujetos en el momento y, tras haber finalizado la tarea de escritura, se les pidió que decoraran la página en la que iría pegado su texto, ya fuera con mensajes, diseños o dibujos de su interés.

Para ello, se dispuso una mesa con material concreto y didáctico (lápices, brillantina, papel lustre, etc.) que los sujetos podían usar, a la vez que se les entregó una página desmontable del álbum. Mientras los sujetos realizaban ese proceso, los textos fueron extraídos desde el Formulario de Google y agrupados en un documento de Microsoft Word para ser impresos en el momento, de modo que los participantes pudieran terminar su trabajo.

6. Análisis de datos

Antes de comenzar con el análisis de datos, los textos registrados en el Formulario de Google fueron traspasados individualmente a un archivo de texto sin formato (TXT). En ese proceso, se asignó la numeración correlativa de los sujetos del grupo de tratamiento y del grupo de control. Además, los textos recabados fueron inicialmente revisados para corroborar que se ajustaran a la tarea de escritura en cuestión.

6.1 Análisis de la variable nivel de desempeño

Para analizar la variable *nivel de desempeño*, se aplicó una rúbrica a los textos argumentativos por parte de tres evaluadores distintos, dos de ellos externos a la presente investigación. Todos los expertos contaban con el título académico de Profesor/a de Español y tenían al menos tres años de experiencia en el sistema escolar chileno, específicamente en el nivel secundario. Asimismo, cabe destacar que dos de los expertos tenían formación especializada, uno en el área de literatura y otro en el área lingüística. De forma previa a la aplicación de la rúbrica, se realizó una sesión virtual con cada evaluador por separado para así explicar y ejemplificar el uso del instrumento. Luego, se les enviaron los 98 textos, sin informarles el nivel educativo de los sujetos-escritores, ni tampoco si estos pertenecían al grupo de tratamiento o de control.

Los 98 textos fueron revisados de forma autónoma por los evaluadores, cuyo grado de concordancia se determinó mediante Kappa de Fleiss. Según Picado (2008), esta prueba estadística es aplicable cuando existen más de dos jueces, y permite establecer si el estándar que usaron los expertos fue similar o no, de modo que se establezca su fiabilidad. Para ello, se estipula que si el valor de Kappa es de < 0 , no hay concordancia; si es de 0.00 a 0.20, entonces

la concordancia será leve; si es de 0.21-0.40, el grado de acuerdo será regular; si es de 0.41-0.60, la concordancia se entiende como moderada; si es de 0.61-0.80, la concordancia será buena o sustancial; y si es >0.80, entonces se denomina muy alta y/o casi perfecta (Landis-Koch, 1977, citado en Moya et. al, 2018).

En este caso, los resultados de Kappa de Fleiss demostraron que la concordancia general entre los tres evaluadores fue moderada, tal y como lo demuestra la Tabla 4. Para llegar a esa conclusión se contempló el promedio de la evaluación dada a cada sujeto por parte de los jueces, es decir, que se trabajó con las medias obtenidas entre las dimensiones de la rúbrica. En lo que respecta al nivel de acuerdo por cada criterio, se logra establecer que O/T evidencia una concordancia leve, por lo que los expertos tienden a discrepar más al evaluar esta dimensión de los textos. En todos los criterios restantes de la rúbrica (P/T, ACE, REL, SUF, V/I y RGO) la fuerza de la concordancia es regular con un p-valor<0.05.

Tabla 4: Resultados Kappa de Fleiss entre las evaluaciones de los expertos

Criterios de la rúbrica	Valor Kappa	Interpretación	p
Resultado General	0.41	Moderada	0
Postura/ Tesis (P/T)	0.29	Regular	1.465
Organización textual (O/T)	0.13	Leve	<0.01
Aceptabilidad (ACE)	0.28	Regular	<0.01
Relevancia (REL)	0.22	Regular	<0.01
Suficiencia (SUF)	0.23	Regular	<0.01
Vinculación de ideas (V/I)	0.22	Regular	<0.01
Reglas gramaticales y ortográficas (RGO)	0.24	Regular	<0.01

Luego de determinar la concordancia entre expertos, las evaluaciones de los mismos fueron traspasadas a una plantilla de Microsoft Excel. En ella se promediaron las tres evaluaciones por cada uno de los 98 participantes del estudio. A partir de las medias, se organizaron los datos del grupo de tratamiento (GT) y del grupo de control (GC) para aplicar por separado la prueba de normalidad Shapiro-Wilk. Esta prueba, como señala Galindo (2020), se utiliza en caso de que la muestra sea < 50 sujetos, de lo contrario, si hubiera más de 50 datos, lo recomendable sería Kolmogorov-Smirnov. Los resultados arrojados por Shapiro confirmaron una desviación de la normalidad en el grupo de control ($p=0.019$) y normalidad en el grupo de tratamiento ($p=0.812$).

A partir de lo anterior, los datos fueron analizados en el software JASP (versión 0.18.3) con la prueba paramétrica t-Student para dos muestras independientes –considerando la normalidad del grupo de tratamiento–, además de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney –dada la desviación del grupo de control–. Ambas pruebas permiten establecer si existe diferencia significativa entre las medias de las muestras, para lo cual se considera lo siguiente:

Tabla 5: Hipótesis de t-Student y U de Mann-Whitney

Hipótesis	Significancia (alfa)	Hipótesis general
Hipótesis nula (H0)	Se acepta si $p > 0,05$	No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo de tratamiento.
Hipótesis alterna (H1)	Se acepta si $p < 0,05$	Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo de tratamiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández et al. (1997) y Galindo (2020)

Además de la rúbrica, la variable desempeño también fue analizada por 72 índices lingüísticos del software computacional TRUNAJOD. Los valores obtenidos fueron dispuestos en una plantilla de Microsoft Excel y estandarizados en un rango de 0 a 1, pues estos no se encontraban en la misma escala. Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, cuyo resultado arrojó que el GT se desvía de la normalidad ($p=0.022$), mientras que el GC posee una distribución normal ($p=0.380$). En ese sentido, se mantuvo la decisión de trabajar con el software computacional JASP para aplicar tanto la prueba t-Student, como la prueba U de Mann-Whitney. Cabe destacar, que la finalidad de utilizar TRUNAJOD es localizar en qué dimensiones de la escritura los grupos exhiben una diferencia significativa.

6.2 Análisis de la variable grado de calibración metacognitiva

Para analizar la variable *grado de calibración metacognitiva*, se comparó el juicio metacognitivo de los sujetos con su desempeño real en la tarea de escritura. Tanto los valores del juicio como del desempeño se organizaron en una plantilla de Microsoft Excel, y como sus escalas eran de 1 a 5, se transformaron en porcentaje, de modo que pudiera facilitarse el cálculo y la visualización del grado de calibración. En ese contexto, los sujetos más calibrados se acercan al 100%, mientras que los menos calibrados en su juicio metacognitivo se acercan al 0% de la escala. Posterior a la transformación de datos, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en JASP, a partir de lo cual se confirmó que tanto los datos del grupo de tratamiento (GT $p=0.009$) como los del grupo de control (GC $p=<0.001$) se desvían de la normalidad. Con dicho antecedente, se optó por analizar la calibración solamente con la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.

6.3 Análisis de la variable grado de motivación

El análisis de la variable *grado de motivación* se hizo a partir de las respuestas dadas por los sujetos mediante Formulario de Google al finalizar la tarea de escritura. Los resultados fueron traspasados a una plantilla Microsoft Excel para ser organizados y convertidos a porcentaje, esto, con la finalidad de facilitar su estudio. Posteriormente, fueron añadidos al software computacional JASP, en donde se les aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, cuyo resultado arrojó que tanto el grupo de control ($p < 0.001$) como el grupo de tratamiento ($p < 0.001$) presentaban una desviación de la normalidad en las dos áreas consultadas en el cuestionario (interés y persistencia). En ese sentido, se optó por la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney que permite contrastar las diferencias estadísticas entre muestras independientes.

De forma complementaria, se midió la cantidad de palabras de los textos de los sujetos para determinar si un grupo escribió más que otro según su compromiso con la tarea. Para ello, se estandarizaron los datos de 0 a 1 en una plantilla de Microsoft Excel, de modo que la cantidad de palabras pudiera transformarse a una escala única. Luego, se trabajó en JASP para aplicar la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, en donde ambos grupos obtuvieron un $p < 0.001$, por lo que el análisis entre las muestras independientes se efectuó solo con U de Mann-Whitney.

V. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos por cada una de las variables e instrumentos aplicados. Bajo esa premisa, se explican los resultados generales registrados por el grupo de tratamiento (GT) y el grupo de control (GC) en cuanto a desempeño, motivación y calibración. Además, se exponen los resultados específicos por nivel educativo (1°, 2°, 3° y 4° año de educación media) en el caso de la variable desempeño, de modo que se pueda localizar el grado escolar en el que el diseño de tareas auténticas genera mayor impacto sobre el rendimiento estudiantil.

1. Resultados: Variable nivel de desempeño

1.1 Resultados de la evaluación de textos con rúbrica

a) Resultados generales:

Los resultados expuestos en las Tablas 6 y 7 permiten afirmar que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño del grupo de control (GC) y el desempeño del grupo de tratamiento (GT), ambos evaluados en escala de 1-5 por los jueces. Tanto en la prueba t-Student ($p=0.005$), como en la prueba U de Mann-Whitney ($p=0.015$) el p-valor fue <0.05 . Además, al contrastar las medias y medianas, se evidencia que el desempeño general en escritura argumentativa es más alto en los 49 sujetos del GT ($M=3.60$; $Me=3.61$) que en los 49 individuos pertenecientes al GC ($M=3.27$; $Me=3.42$). Es decir, que el grupo de tratamiento alcanzó mejor el estándar de los expertos, lo que supone que los estudiantes asignados a la tarea de escritura auténtica fueron más capaces de demostrar dominio sobre las exigencias y

convenciones del texto argumentativo. De ahí que su resultado se ajuste a un 72% de logro, en oposición al GC que posee un 65% de logro en términos globales para la rúbrica aplicada.

Tabla 6: Desempeño general del GT y GC

Estadísticos descriptivos

	DESEMPEÑO	
	Grupo tratamiento (GT)	Grupo control (GC)
n	49	49
Moda (Mo)	3.42	3.95
Mediana (Me)	3.61	3.42
Media (M)	3.60	3.27
Desviación Típica (DT)	0.51	0.62

Tabla 7: Contraste t-Student y U de Mann-Whitney sobre el desempeño general del GT y GC

Contraste muestras independientes

	Contraste	Estadístico	gl	p	Tamaño del efecto
DESEMPEÑO	Student	2.849	96	0.005	0.576
	Mann-Whitney	1543.500		0.015	0.286

Nota. Para el Contraste t de Student, la magnitud del efecto viene dada por D de Cohen. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.

Un análisis más detallado del desempeño se refleja en las Tablas 8 y 9, dado que estas contrastan los siete criterios evaluados en la rúbrica. Así, pues, se distinguen las áreas específicas de la argumentación en las que el grupo de tratamiento y el grupo de control obtuvieron una diferencia estadísticamente significativa. En concreto, esta significancia se aprecia de forma más marcada en el criterio de construcción de Tesis o Postura personal (P/T),

ya que las pruebas t-Student y Mann-Whitney arrojan un $p < 0.001$. Al revisar las medias y medianas se comprueba que el GT (M=3.63; Me=3.66) fue mejor evaluado que el GC (M=2.97; Me=3.00), lo que indica que el grupo de tratamiento logra elaborar de forma más sólida y controversial su postura personal. En términos de porcentaje, ello se traduce a un 72% de logro para el GT y un 60% de alcance para el GC en cuanto a esta dimensión.

Tabla 8: Desempeño específico del GT y GC

Estadísticos descriptivos														
	P/T		O/T		REL		SUF		ACE		VI		RGO	
	GT	GC	GT	GC	GT	GC	GT	GC	GT	GC	GT	GC	GT	GC
n	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49
(Mo)	3.00	3.00	3.33	3.33	3.66	3.33	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.66	4.33	2.66
(Me)	3.66	3.00	3.33	3.33	3.66	3.33	3.33	3.00	4.00	4.00	3.33	3.33	4.00	3.33
(M)	3.63	2.97	3.40	3.11	3.57	3.36	3.33	3.03	4.00	3.71	3.45	3.19	3.85	3.55
(DT)	0.73	0.57	0.54	0.64	0.68	0.76	0.62	0.69	0.60	0.73	0.66	0.71	0.83	0.99

Nota: P/T=Postura/Tesis; O/T=Organización Textual; ACE=Aceptabilidad; REL=Relevancia; SUF=Suficiencia; VI=Vinculación de ideas; RGO=Reglas Gramaticales y Ortográficas

Tabla 9: Contraste t-Student y U de Mann-Whitney sobre el desempeño específico del GT y GC

Contraste muestras independientes

	Contraste	Estadístico	gl	p	Tamaño del efecto
P/T	Student	4.963	96	<0.001	1.003
	Mann-Whitney	1789.500		<0.001	0.491
O/T	Student	2.434	96	0.017	0.492
	Mann-Whitney	1493.500		0.035	0.244
REL	Student	1.440	96	0.153	0.291

Contraste muestras independientes

	Contraste	Estadístico	gl	p	Tamaño del efecto
	Mann-Whitney	1386.500		0.183	0.155
SUF	Student	2.238	96	0.028	0.452
	Mann-Whitney	1519.500		0.022	0.266
ACE	Student	2.100	96	0.038	0.424
	Mann-Whitney	1444.500		0.080	0.203
VI	Student	1.855	96	0.067	0.375
	Mann-Whitney	1414.500		0.125	0.178
RGO	Student	1.620	96	0.109	0.327
	Mann-Whitney	1413.000		0.129	0.177

Nota 2: P/T=Postura/Tesis; O/T=Organización Textual; ACE=Aceptabilidad; REL=Relevancia; SUF=Suficiencia; V/I=Vinculación de ideas; RGO=Reglas Gramaticales y Ortográficas

Asimismo, en las tablas anteriores destaca el criterio de Organización Textual (OT), dado que refleja diferencia significativa tanto en la prueba paramétrica ($p=0.017$) como en la no paramétrica ($p=0.035$). El contraste entre las medias y medianas manifiesta que el GT ($M=3.40$; $Me=3.33$) utilizó de forma más efectiva la estructura argumentativa del enfoque lógico-retórico y la jerarquización de ideas, en comparación al GC ($M=3.11$; $Me=3.33$), lo cual se traduce en un 68% y un 62% de logro, respectivamente. A ello se suma la diferencia estadísticamente significativa del criterio Suficiencia (SUF) (t-Student $p=0.028$; Mann-Whitney $p=0.022$), cuyas medias y medianas fueron más altas en el GT ($M=3.33$; $Me=3.33$) que en el GC ($M=3.03$; $Me=3.00$). Al ser la suficiencia un criterio de la calidad argumentativa proveniente de la teoría lógica informal, sugiere que el GT profundiza y racionaliza más en sus argumentos, a la vez que brinda una cantidad superior de los mismos para poder validar su postura personal, de ahí que este grupo haya alcanzado un 66% de efectividad, versus el 60% del otro grupo.

Además de los tres criterios señalados, destaca la Aceptabilidad (ACE) (t-Student $p=0.038$; Mann-Whitney $p=0.080$). Si bien la prueba de Mann-Whitney rechaza la hipótesis alterna y sugiere que no existe diferencia significativa entre los grupos en esta dimensión, lo cierto es que t-Student posibilita el rechazo de la hipótesis nula a favor del grupo de tratamiento. Bajo esa premisa, las Tablas 8 y 9 indican que el GT (M=4; Me=4) fue mejor evaluado en ACE llegando a un 80% de logro, en contraste al GC (M=3.71; Me=4) que alcanzó solo un 74% de efectividad. Por lo tanto, la argumentación de este último grupo habría sido menos creíble para los expertos. En lo que respecta a los tres criterios restantes evaluados en la rúbrica, a saber, Relevancia (REL: GT=72%; GC=68%), Vinculación de Ideas (VI: GT=70%; GC=64%) y Reglas Gramaticales y Ortográficas (RGO: GT=78%; GC=72%), las pruebas estadísticas no advierten diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, aunque de todas el grupo de tratamiento consigue una mayor puntuación.

b) Resultados específicos por nivel educativo:

Además del análisis general de la variable desempeño, se considera relevante el contraste intergrupo por nivel educativo. Esto se debe a que la comparación entre el GT y el GC de cada curso por separado tributa a la comprensión del rendimiento escolar en escritura argumentativa. Si bien ello implica una reducción de la muestra, lo cierto es que posibilita determinar en qué curso la tarea de escritura auténtica exhibe mayor tendencia a incidir sobre el desempeño. Los resultados de las Tablas 10 y 11 distinguen dichos análisis estadísticos.

En concreto, solo en 1° año medio se observa una diferencia estadísticamente significativa (t-Student $p=0.047$; Mann-Whitney $p=0.024$). Las medianas y medias del grupo de control y grupo de tratamiento en este curso revelan que el GT (M=3.57; Me=3.53) fue mejor

evaluado que el GC (M=3.09; Me=3.10). En los niveles educativos restantes no hubo diferencia significativa, aunque de todas formas se evidencia que las medias y medianas tienden a ser superiores en los grupos de tratamiento.

Tabla 10: Desempeño general del GT y GC por nivel educativo

Estadísticos descriptivos								
	1°M		2°M		3°M		4°M	
	GT	GC	GT	GC	GT	GC	GT	GC
n	13	13	9	9	12	12	15	15
(Mo)	3.47	2.95	2.23	3.95	3.14	2.19	3.33	3.66
(Me)	3.57	3.09	4.04	3.38	3.52	3.59	3.61	3.47
(M)	3.53	3.10	3.72	3.45	3.59	3.37	3.61	3.25
(DT)	0.44	0.60	0.80	0.49	0.46	0.67	0.45	0.67

Tabla 11: Contraste prueba t-Student y Mann-Whitney sobre el desempeño general del GT y GC por cada nivel educativo

Contraste muestras independientes					
	Contraste	Estadístico	gl	p	Tamaño del efecto
DESEMPEÑO	Student	2.091	24	0.047	0.820
1°M	Mann-Whitney	129.000		0.024	0.527
DESEMPEÑO	Student	0.860	16	0.403	0.405
2°M	Mann-Whitney	54.500		0.232	0.346
DESEMPEÑO	Student	0.923	22	0.366	0.377
3°M	Mann-Whitney	80.500		0.644	0.118
DESEMPEÑO	Student	1.727	28	0.095	0.631
4°M	Mann-Whitney	142.000		0.229	0.262

En lo que respecta a las dimensiones de la rúbrica por cada nivel educativo, cabe destacar que el GT obtuvo medias más altas que el GC en todas las dimensiones, lo cual se evidencia en las Tablas 12 y 13. No obstante, en solo algunas de ellas hubo diferencias estadísticamente significativas. Por ejemplo, en 1° año medio hubo diferencia significativa en P/T (t-Student $p=0.015$; Mann-Whitney $p=0.029$) y SUF (t-Student $p=0.022$; Mann-Whitney $p=0.035$). En la primera, el GT (M=3.53; Me=3.33) fue mejor evaluado que el GC (M=2.76; Me=2.66). En la segunda, la tendencia se repitió a favor del GT (M=3.35; Me=3.33) y en oposición al GC (M=2.89; Me=3.00). En 2° año medio no hubo diferencia significativa entre los grupos en ninguna dimensión de la rúbrica, lo cual se asocia, probablemente, al bajo número de sujetos participantes en este curso, estos son, 9 del grupo de tratamiento y 9 del grupo de control.

En 3° año medio, también se halló diferencia estadísticamente significativa en la construcción de postura tesis (P/T), cuya dimensión fue la única que estadísticamente arrojó este resultado (t-Student $p=0.010$; Mann-Whitney $p=0.018$). En efecto, el GT (M=3.77; Me=4.00) de este nivel escolar obtuvo puntajes más altos que el GC (M=3.05; Me=3.16). Por último, en el análisis de 4° año medio se mantiene la diferencia estadísticamente significativa en P/T (t-Student $p=0.023$; Mann-Whitney $p=0.034$), en donde el GT (M=3.53; Me=3.66) superó al GC (M=2.97; Me=3.00). Cabe destacar, que solo en este último nivel educativo el uso de las Reglas Gramaticales y Ortográficas (RGO) marcó una diferencia entre los grupos, aunque ello solo se constata a partir de la prueba paramétrica (t-Student $p=0.042$; Mann-Whitney $p=0.131$), cuyos resultados fueron favorables para el GT (M=4.31; Me=4.33) en contraste al GC (M=3.64; Me=3.66).

Tabla 12: Desempeño específico del GT y GC por nivel educativo

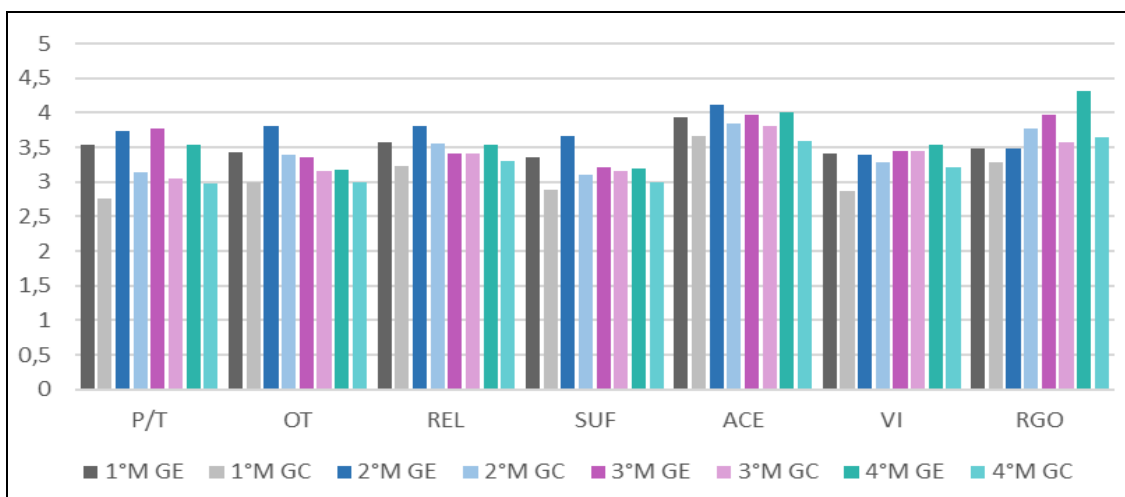


Tabla 13: Contraste t-Student y U de Mann-Whitney sobre las diferencias significativas del desempeño del GT y GC por nivel educativo

Contraste muestras independientes

		Contraste	Estadístico	gl	p	Tamaño del efecto
Desempeño 1°M	P/T	Student	2.633	24	0.015	1.033
		Mann-Whitney	127.000		0.029	0.503
	SUF	Student	2.453	24	0.022	0.962
		Mann-Whitney	125.000		0.035	0.479
Desempeño 2°M	Sin diferencia significativa intergrupo.					
Desempeño 3°M	P/T	Student	2.813	22	0.010	1.148
		Mann-Whitney	113.000		0.018	0.569
Desempeño 4°M	P/T	Student	2.409	28	0.023	0.880
		Mann-Whitney	163.500		0.034	0.453
	RGO	Student	2.126	28	0.042	0.776
		Mann-Whitney	149.000		0.131	0.324

Nota: P/T=Postura/Tesis; O/T=Organización Textual; ACE=Aceptabilidad; REL=Relevancia; SUF=Suficiencia; V/I=Vinculación de ideas; RGO=Reglas Gramaticales y Ortográficas.

A modo de síntesis, los resultados anteriores permiten afirmar que en 1° año medio es en donde la tarea auténtica generó una mayor incidencia. Cabe señalar que este curso es justamente un nivel de transición escolar en donde los sujetos se enfrentan a nuevas exigencias que, en los cursos superiores, se van superando tras procesos de nivelación y adaptación. A su vez, los resultados por nivel escolar demuestran que es el criterio de elaboración de postura o tesis en donde la tarea del GT repercute con mayor fuerza.

1.2 Resultados de la evaluación de textos con TRUNAJOD

Con respecto a los análisis estadísticos de los textos procesados en TRUNAJOD, las Tablas 14 y 15 exhiben solo las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre el grupo de control (GC) y el grupo de tratamiento (GT)². Estas se corresponden con siete índices del software estandarizados de 0-1. El primero de ellos es la similitud oracional (t-Student $p=0.051$; Mann Whitney $p=0.144$), en donde el GC ($M=0.88$; $Me=0.89$) obtuvo una mayor puntuación de media y mediana dando cuenta de una baja variación de palabras, a diferencia del GT ($M=0.85$; $Me=0.88$). A pesar de que en este criterio el p-valor de la prueba no paramétrica es >0.05 , la prueba paramétrica sí permite aceptar la hipótesis alterna.

El segundo índice es la disponibilidad de contexto (t-Student $p=0.013$; Mann-Whitney $p=0.025$), en donde el GT ($M=0.89$; $Me=0.89$) obtuvo mejores resultados que el GC ($M=0.85$; $Me=0.87$). Esto demuestra que el grupo de tratamiento utilizó palabras más acordes al contexto situacional del texto. En tercer lugar está la imaginabilidad de las palabras (t-Student $p=0.005$; Mann-Whitney $p=0.015$), la cual sugiere que el GT ($M=0.70$; $Me=0.69$) incorporó palabras de mayor concreción y menor abstracción que el GC ($M=0.64$; $Me=0.65$).

² TRUNAJOD considera un total de 72 índices. Para exponer de forma directa los resultados de esta sección se contempló solo aquellos que dieron cuenta de una diferencia significativa entre las muestras independientes. En ese sentido, hubo 65 índices de TRUNAJOD no significativos.

En cuarto y quinto lugar se encuentran la coherencia local (t-Student $p=0.018$; Mann Whitney $p=0.016$) y la distancia de la coherencia local (t-Student $p=0.032$; Mann Whitney $p=0.016$) como índices significativos. Al constatar las medias y medianas, se aprecia que el GT (M=0.45; Me=0.37) demostró una mayor conexión entre oraciones que el GC (M=0.36; Me=0.37), junto con una rapidez mayor entre dichos nexos oracionales (M=0.68; Me=0.68) que el grupo cuya tarea fue sin impacto (M=0.59; Me=0.53).

Tabla 14: Diferencias significativas del GT y GC en TRUNAJOD

Estadísticos descriptivos

	*(1)		*(2)		*(3)		*(4)		*(5)		*(6)		*(7)	
	GT	GC	GT	GC	GT	GC	GT	GC	GT	GC	GT	GC	GT	GC
n	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49
(Mo)	0.63	0.70	0.69	0.53	0.54	0.40	0.37	0.25	0.68	0.52	0.48	0.50	0.42	0.45
(Me)	0.88	0.89	0.89	0.87	0.69	0.65	0.37	0.37	0.68	0.53	0.70	0.64	0.67	0.63
(M)	0.85	0.88	0.89	0.85	0.70	0.64	0.45	0.36	0.68	0.59	0.70	0.65	0.69	0.64
(DT)	0.09	0.06	0.06	0.08	0.10	0.10	0.20	0.18	0.20	0.18	0.10	0.07	0.13	0.10

Nota: *(1): Similitud oracional; (2): Disponibilidad de contexto; (3) Imaginabilidad de las palabras; (4): Coherencia local; (5): Distancia de la coherencia local; (6): Distancia oracional; (7): Divergencia de Kullback Leibler.

Tabla 15: Contraste t-Student y Mann-Whitney sobre las diferencias significativas del GT y GC en TRUNAJOD

Contraste muestras independientes					
	Contraste	Estadístico	gl	p	Tamaño del efecto
Similitud oracional	Student	1.978	96	0.051	0.400
	Mann-Whitney	1407.000		0.144	0.172
Imaginabilidad de las palabras	Student	2.863	96	0.005	0.578
	Mann-Whitney	859.000		0.015	0.284
Disponibilidad de contexto	Student	2.537	96	0.013	0.513
	Mann-Whitney	885.000		0.025	0.263
Coherencia local	Student	2.407	96	0.018	0.486
	Mann-Whitney	864.000		0.016	0.280
Distancia de la coherencia local	Student	2.171	96	0.032	0.439
	Mann-Whitney	862.000		0.016	0.282
Distancia oracional	Student	2.831	96	0.006	0.572
	Mann-Whitney	851.000		0.013	0.291
Divergencia de Kullback Leibler	Student	2.124	96	0.036	0.429
	Mann-Whitney	942.000		0.067	0.215

Nota. Para el Contraste t de Student, la magnitud del efecto viene dada por D de Cohen. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.

En sexto lugar, destaca la distancia oracional (t-Student $p=0.006$; Mann Whitney $p=0.013$), dado que el GT (M=0.70; Me=0.70), en contraste al GC (M=0.65; Me=0.64) demostró mayor rapidez para desarrollar sus ideas según la temática oracional. En séptimo y último lugar está la Divergencia de Kullback Leibler (t-Student $p=0.036$; Mann Whitney $p=0.067$), que confirma la diferencia significativa únicamente en la prueba paramétrica, a partir de la cual sugiere una mayor complejidad estructural y semántica en los textos del GT (M=0.69; Me=0.67) en comparación al GC (M=0.64; Me=0.63).

2. Resultados: Variable grado de calibración metacognitiva

Los resultados de la calibración entre el juicio metacognitivo y el desempeño de los sujetos se dispone en las Tablas 16 y 17. Estos permiten afirmar que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la calibración de los participantes del grupo de tratamiento y del grupo de control. Lo anterior se corrobora con un $p=0.564$ en la prueba U de Mann-Whitney, única prueba estadística aplicada considerando la desviación de la normalidad comentada en el apartado anterior. De todas formas, cabe destacar que el GT alcanzó un mayor porcentaje de calibración (M=87%; Me=88%) que el GC (M=84%; Me=87%). Al comparar las medias, se aprecia que ambos grupos independientes se acercan más al 100% que al 0% de calibración, lo que sugiere un juicio metacognitivo coherente con su desempeño, además de un nivel adecuado de conocimiento y regulación metacognitiva durante el desarrollo de la tarea.

Tabla 16: Calibración metacognitiva del GT y GC

Estadísticos descriptivos	% Calibración Metacognitiva	
	GT	GC
n	49	49
Moda (Mo)	94%	99%
Mediana (Me)	88%	87%
Media (M)	87%	84%
Desviación Típica (DT)	9.40	12.57

Tabla 17: Prueba U de Mann-Whitney sobre la calibración del GT y GC

Contraste muestras independientes				
	Contraste	W	p	Correlación de Rango Biserial
CALIBRACIÓN	Mann-Whitney	1282.000	0.564	0.068

Nota. Para Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene por la correlación biserial de rangos.

De forma complementaria a los análisis anteriores, las Tablas 18 y 19 refieren la comparación de la calibración entre los sujetos con más alto desempeño y los con más bajo desempeño, independiente del grupo al que estos fueron asignados (control o tratamiento). Los resultados dan cuenta de una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.005$) en la prueba no paramétrica. En este caso, los sujetos con más alto desempeño ($M=89\%$; $Me=93\%$) obtuvieron un porcentaje mayor de calibración que aquellos con peor desempeño ($M=82\%$; $Me=84\%$), por ende, se sugiere que quienes demostraron un mayor dominio sobre la escritura argumentativa fueron más precisos en sus juicios metacognitivos, a la vez que fueron más capaces de efectuar un monitoreo metacognitivo.

Tabla 18: Calibración de los sujetos con alto y bajo desempeño

	% Calibración Metacognitiva	
	Sujetos con más Alto	Sujetos con más Bajo
	Desempeño	Desempeño
n	49	49
Moda (Mo)	94%	82%
Mediana (Me)	93%	84%
Media (M)	89%	82%
Desviación Típica (DT)	8.72	12.25

Tabla 19: Prueba U de Mann-Whitney sobre la calibración de los sujetos con alto y bajo desempeño

Contraste muestras independientes				
	Contraste	W	p	Correlación de Rango Biserial
CALIBRACIÓN	Mann-Whitney	1598.000	0.005	0.331
(alto-bajo desempeño)				

Nota. Para Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.

Igualmente, en las Tablas 20 y 21 se exponen los análisis estadísticos sobre el porcentaje de calibración de los sujetos con alto y bajo desempeño en ambos grupos del estudio, pero de forma separada. En el caso del GT, se evidencia que los sujetos con mejor rendimiento en esta condición obtuvieron una calibración más alta (M=88%; Me=92%), en comparación con aquellos cuyo rendimiento fue inferior (M=85%; Me=87%), sin embargo, ello

no se traduce en una diferencia estadísticamente significativa intragrupo ($p=0.152$). En tanto, el GC sí da cuenta de una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.013$), por lo que se puede afirmar que a mayor desempeño en esta condición es mejor la calibración ($M=89\%$; $Me=93\%$); mientras que a menor desempeño, la calibración se ve reducida ($M=80\%$; $Me=81\%$).

Tabla 20: Calibración de los sujetos con alto y bajo desempeño del GT y GC

Estadísticos descriptivos				
	% Calibración GT		% Calibración GC	
	Sujetos con más Alto Desempeño	Sujetos con más Bajo Desempeño	Sujetos con más Alto Desempeño	Sujetos con más Bajo Desempeño
n	24	25	24	25
(Mo)	94%	91%	93%	99%
(Me)	92%	87%	93%	81%
(M)	88%	85%	89%	80%
(DT)	9.33	9.33	8.41	14.17

Tabla 21: Prueba U de Mann-Whitney sobre la calibración de los sujetos con alto y bajo desempeño del GT y GC

Contraste muestras independientes				
	Contraste	W	p	Correlación de Rango
CALIBRACIÓN (alto-bajo desempeño GT)	Mann-Whitney	372.000	0.152	0.240
CALIBRACIÓN (alto-bajo desempeño GC)	Mann-Whitney	424.000	0.013	0.413

Nota. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.

3. Resultados: variable grado de motivación

A partir de lo expuesto en las Tablas 22 y 23, se constata que no hubo diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de control y el grupo de tratamiento con respecto a la motivación. Se aprecia que tanto la persistencia ($p=0.561$) como el interés ($p=0.837$) declarado por los participantes al finalizar la tarea de escritura son inferiores al nivel mínimo de significancia. Además, en este caso, no existe una tendencia en las medias a favor de ninguno de los grupos, por el contrario, resultan similares, ya sea en la persistencia (GT: $M=91\%$; $Me=100\%$ / GC: $M=90\%$; $Me=100\%$) o en el interés (GT: $M=83\%$; $Me=80\%$ / GC: $M=83\%$; $Me=80\%$). Eso sí, resulta relevante que los sujetos del GT y el GC hayan registrado medias sumamente altas, vale decir, que ambos grupos manifestaron haber sido muy persistentes en la producción de su texto argumentativo, además de haber manifestado un alto interés en la realización de la tarea, lo cual podría cuestionarse en términos de veracidad.

Tabla 22: Motivación del GT y GC

	Estadísticos descriptivos			
	PERSISTENCIA		INTERÉS	
	GT	GC	GT	GC
n	49	49	49	49
(Mo)	100%	100%	100%	100%
(Me)	100%	100%	80%	80%
(M)	91%	90%	83%	83%
(DT)	13.57	12.33	16.50	17.16

Tabla 23: Prueba U de Mann-Whitney sobre la motivación del GT y GC

Contraste muestras independientes				
	Contraste	W	p	Correlación de Rango Biserial
PERSISTENCIA	Mann-Whitney	1271.500	0.561	0.059
INTERÉS	Mann-Whitney	1173.000	0.837	0.023

Nota. En el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene por la correlación biserial de rangos.

De forma complementaria, destaca la diferencia en la extensión de los textos producidos entre ambos grupos. Si bien en persistencia o interés no hay diferencia significativa, sí la hay en torno a la cantidad de palabras elaboradas al redactar los escritos ($p=0.036$). Tal y como lo demuestran las Tablas 24 y 25, el grupo de tratamiento ($M=0.55$; $Me=0.50$) superó en gran medida al grupo de control ($M=0.49$; $Me=0.46$), considerando además que aquí los datos están estandarizados de 0 a 1. Por lo tanto, se puede afirmar que el GC escribió textos mucho más breves, cuya explicación podría estar vinculada justamente con la motivación.

Tabla 24: Extensión de los textos del GT y GC

	Estadísticos descriptivos	
	Extensión de los textos	
	GT	GC
n	49	49
Moda (Mo)	0.43	0.40
Mediana (Me)	0.50	0.46
Media (M)	0.55	0.49
Desviación Típica (DT)	0.14	0.07

Tabla 25: Prueba U de Mann-Whitney sobre la extensión textual del GT y GC

Contraste muestras independientes

	Contraste	W	p	Correlación de Rango Biserial
EXTENSIÓN	Mann-Whitney	1495.500	0.036	0.246
TEXTOS				

Nota. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.

VI. Discusión

La presente investigación se concentró en examinar la relación entre desempeño en escritura argumentativa, motivación y calibración en tareas de escritura auténticas y no auténticas. La reflexión crítica con respecto a estos constructos se dará en función de las dos preguntas de investigación que estructuraron el estudio.

a) ¿En qué medida las tareas auténticas de escritura argumentativa favorecen el desempeño y la motivación de estudiantes secundarios?

Los resultados demuestran que las tareas de escritura argumentativa auténticas que vinculan a los estudiantes con su realidad extraescolar favorecen el desempeño en dicho tipo de texto. Ello se sustenta en la evaluación por parte de los expertos, dado que arrojó una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo de tratamiento, el cual estaba compuesto por sujetos que desarrollaron textos argumentativos dirigidos a los bomberos de su comuna, esto, con la finalidad de elaborar un álbum de recuerdos y opiniones que sería entregado a sus destinatarios en la conmemoración del Día Nacional del Bombero. En términos generales, el GT obtuvo un 72% de logro, mientras que el GC un 65%, lo que permite afirmar que el rendimiento y el desarrollo de las habilidades argumentativas se benefician del diseño de tareas que trascienden el aula, probablemente, porque los individuos saben que sus premisas y razonamientos serán valorados por otros, además de exhibidos y socializados en la vida real, lo cual le otorga una utilidad y significado concreto a lo que producen.

Dichos hallazgos concuerdan con otros estudios de alfabetización auténtica, cuyo enfoque explica la importancia de conectar la escritura con la realidad. Autores como Purcell-Gates et al. (2002) encontraron que las tareas altamente auténticas otorgan mayores

logros académicos en la educación para adultos, dado que pueden conectar la escritura con su trabajo y/o roles como padres. Por su parte, Roberts y Banegas (2018), descubrieron que las tareas auténticas mejoran la motivación y el dominio en lengua extranjera, pues su realismo estimula a los aprendices a participar en sus propios procesos cognitivos, en la medida que le atribuyen mayor importancia y consideración a sus composiciones. La presente investigación genera un aporte en esa misma línea investigativa, en el sentido que confirma los beneficios de la escritura auténtica en un grupo etéreo distinto: los adolescentes que cursan secundaria.

Los estudios anteriores también conducen a una explicación para el desempeño del grupo de control. Si se considera que este grupo desarrolló una tarea de escritura no auténtica, sin lectores reales aparte del docente y sin una repercusión externa, entonces pudo haber ocurrido una reducción de la relevancia de la tarea por parte de los sujetos, dada la carente vinculación entre ellos y su contexto circundante. Además, como ya se ha señalado, el texto argumentativo es uno de los más complejos de elaborar, ya sea por su estructura, convenciones, falta de pensamiento crítico, desinterés y/o agobio cognitivo, lo que sumado a una tarea de bajo impacto y atractivo escolar justifica un rendimiento desfavorable. De forma contraria, se puede establecer que el grupo de tratamiento fue capaz de sopesar de manera más efectiva la complejidad misma de la argumentación, de ahí que hayan obtenido un desempeño superior.

Ahora bien, los resultados específicos de cada criterio de la rúbrica evaluada por los expertos entregan información relevante sobre el desempeño. En concreto, los hallazgos dan cuenta de una diferencia estadísticamente significativa en las dimensiones de postura/tesis (GT=72%; GC=60%), organización textual (GT=68%; GC=62%), suficiencia (GT=66%; GC=60%) y aceptabilidad (GT=80%; GC=74%), todos a favor del grupo de tratamiento. Con ello se demuestra que la importancia que los individuos le atribuyeron a la tarea auténtica les

permitió construir tesis más controversiales, seguir la estructura prototípica de la argumentación, desarrollar argumentos de forma más razonada y acabada, además de generar una alta credibilidad en los lectores. Por lo tanto, la tarea auténtica influye en la calidad de los escritos argumentativos y en la efectividad del propósito de la argumentación: convencer y/o persuadir al lector.

Lo anterior da cuenta de que la significancia de la tarea auténtica se concentró fuertemente en el contenido y en las convenciones del tipo de texto, más que en la forma lingüística de los escritos. Por lo mismo, no hubo diferencia estadísticamente significativa en la vinculación de ideas o uso de reglas gramaticales y ortográficas, según los expertos. Ello también es apoyado por los resultados del software TRUNAJOD, dado que tan solo 7 de los 72 índices ejecutados arrojaron diferencia estadísticamente significativa a favor de la escritura del GT. Esta baja cantidad de índices revelaron que los textos del grupo de tratamiento fueron superiores en variación oracional, lecturabilidad por concreción de palabras, asociación entre las palabras y su contexto oracional, coherencia local, rapidez de desarrollo de ideas, además de complejidad estructural y semántica. Dicha caracterización permite afirmar que existen áreas concretas de la escritura (léxico, cohesión y distancia temática) en las que las tareas auténticas con repercusión extraescolar influyen, aunque ello no llega a ser determinante para que los textos adquieran mayor densidad o una verdadera complejidad textual.

Cabe destacar que la caracterización del desempeño obtenido por el grupo de tratamiento se vincula con los modelos cognitivos del marco teórico. En concreto, la memoria a largo plazo –como componente vital del modelo de Hayes y Flower (1981)– fue determinante en el rendimiento del GT. Estos participantes lograron elaborar textos argumentativos más sólidos, lo que estaría vinculado a una recuperación y adaptación más efectiva de la forma textual, convenciones retóricas y/o plan de redacción argumentativo previamente almacenado

en su memoria. A ello se suma el modelo de Bereiter y Scardamalia (1992), desde el cual se posibilita señalar que la tarea auténtica tributa a que el sujeto-escritor vaya progresando hacia el perfil del escritor-experto, pues al trabajar con objetivos y audiencias reales se fuerza, en cierta medida, a que el individuo adecue la información desde su mente a su texto y receptor. Bajo esa premisa, las tareas auténticas reducen el vaciado de información inexacto y abstracto hacia al texto que se produce en el escritor novato, quien, como explican Álvarez y Ramírez (2006), no es capaz de adaptar su escrito.

Igualmente, se debe precisar que si bien la tarea auténtica generó un impacto positivo en los textos argumentativos, lo cierto es que ambos grupos comparten dificultades. Si se contempla que los jueces daban una calificación de 1 a 5 con distintos niveles de desempeño³, entonces se puede afirmar que el grupo de tratamiento osciló entre regular-bueno y el grupo de control entre malo-regular. En el GT, las dimensiones con más dificultad fueron la suficiencia, con un 66% de logro; la organización textual con un 68%; y la vinculación de ideas con un 70%. En el GC, los criterios de mayor complejidad fueron la elaboración de postura/tesis con un 60% de logro; suficiencia con un 60%; y organización textual con un 62%. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Ozfidan y Mitchell (2020), cuyo estudio sobre las dificultades de producción argumentativa en universitarios arrojó que lo más desafiante es el desarrollo argumentativo, dado que solo el 33% lo consigue. A ello le sigue la redacción académica con un 34% de logro, la estructura u organización textual con un 45%, y la redacción del enunciado de tesis con un 55% de alcance.

Lo anterior tributa a comprender los factores del texto argumentativo que configuran más problemas y/o desafíos para los estudiantes del sistema escolar chileno, de modo que a futuro se pueda trabajar sobre ellos. En este caso, se torna una necesidad potenciar la

³ 1=muy malo, 2=malo, 3=regular, 4=bueno y 5=muy bueno)

suficiencia argumentativa, dado que ambos grupos comparten el obstáculo de desarrollar sus razones para apoyar y solventar su postura, lo cual, desde la teoría lógica informal, reduce la razonabilidad y calidad argumentativa de los escritos (Latorre y Ramírez, 2020). Asimismo, resulta urgente promover estrategias que beneficien la organización textual, pues, a pesar de que la estructura de Toulmin (1958) se trabaja ampliamente en aula, ambos grupos exhiben dificultades en su uso, ya sea porque no ordenan con claridad el contenido de sus textos, o bien, porque omiten elementos básicos de la teoría lógica-formal (tesis, argumento, garantía, respaldo). Los hallazgos del estudio también exhiben la necesidad de reforzar la construcción de postura/tesis, dado que este es el elemento más descendido en el GC, aunque, gracias a la tarea auténtica, sus complicaciones se reducen en un 12%.

En lo que respecta a la motivación, no hubo diferencia significativa entre los grupos. De hecho, ambos comparten medidas sumamente similares, así, mientras el grupo de tratamiento declaró un 91% de persistencia y un 83% de interés; el grupo de control manifestó un 90% de persistencia y un 83% de interés en la tarea. Estos resultados son incongruentes con estudios previos como el de Belet y Güner (2018), cuyos hallazgos constatan que las tareas auténticas o realistas que se vinculan con la vida cotidiana mejoran la motivación para escribir en primaria, puesto que están más centradas en los estudiantes, a la vez que son más intrigantes e interactivas por el uso de material. Igualmente, los resultados son contrarios a la investigación de Banegas et al. (2019), en donde también se comprobó que este tipo de tareas de escritura con autenticidad de audiencia mejoran la motivación. Lo razonable, entonces, habría sido que el GC se caracterizara por una persistencia e interés mucho menor que el GT. Una explicación factible para la similitud de resultados puede ser la falta de seriedad con que los sujetos de ambos grupos pudieron haber respondido el cuestionario de autoevaluación sobre su propia motivación.

A pesar de aquellos resultados desfavorables, se debe considerar que la extensión de los textos del grupo de tratamiento ($M=0.55$) fue significativamente mayor a la del grupo de control ($M=0.49$). Esto puede considerarse como una medida más fiable de la motivación, pues en otros estudios, como el de Posligua y Zambrano (2021), se ha asociado la brevedad de la producción textual con la desmotivación, y los textos más largos con la motivación escolar. Una explicación, desde las teorías motivacionales erigidas en el marco teórico, es que los sujetos del GT que escribieron con autenticidad comprendieron mejor el sentido de la tarea y le asignaron un valor positivo (valencia), a la vez que pudieron haberse sentido más competentes o confiados para desarrollarla (expectativas) dada su cercanía contextual. Y más importante aún, los sujetos del grupo de tratamiento sabían que su esfuerzo y/o desempeño generaría una recompensa concreta (instrumentalidad), la cual en este caso se entiende como su propio reconocimiento estudiantil por parte de la audiencia (bomberos de su comuna).

Si bien el grupo de control pudo haber mantenido una valencia positiva y un alto sentido de eficacia vinculado a sus propias expectativas, no logró adquirir una instrumentalidad sólida. Esto se debe a que la actividad de escritura que desarrollaron no configuraba ningún tipo de recompensa y/o reconocimiento para ellos. Además, debe considerarse que el GC, a diferencia del GT, obtuvo un menor control e involucramiento sobre los objetivos de la tarea, pues su participación se ciñó únicamente a escribir un texto de opinión a partir de instrucciones. En cambio, el grupo de tratamiento trascendió esa escritura con la producción de un álbum de recuerdos y opiniones en el que pudieron crear, diseñar y guiar libremente sus intereses. Por lo tanto, el sentido de autonomía y dominio sobre la tarea fue superior, lo que vendría a explicar la extensión de sus textos como indicador motivacional.

b) ¿Qué diferencias se observan en la calibración metacognitiva de los estudiantes secundarios que desarrollan tareas de escritura auténticas y tareas de escritura no auténticas?

Las tareas de escritura argumentativa auténticas y no auténticas carecen de una diferencia significativa en la calibración metacognitiva de los sujetos. A pesar de que el grupo de tratamiento obtuvo medias superiores al grupo de control en cuanto a la calibración, los análisis estadísticos no permiten afirmar que las tareas de escritura realista contribuyan a un juicio metacognitivo más certero. De todas formas, se debe mencionar que tanto el grupo de tratamiento como el grupo de control expresaron un 87% y un 84% de calibración metacognitiva, lo que implica que su percepción sobre el desempeño concordó con la visión de los profesionales expertos. Se puede afirmar, por lo tanto, que ambos grupos expresan una relación coherente entre su juicio metacognitivo y sus creencias de autoeficacia, pues, tal como mencionan Wibowo et al. (2018), si el juicio metacognitivo está desajustado, entonces repercutirá en una desregulación sobre la percepción de las propias capacidades, lo cual no ocurre en este caso.

Ahora bien, el hecho de que ambos grupos den cuenta de un alto porcentaje de calibración metacognitiva implica la ejecución de un monitoreo metacognitivo efectivo (Teng & Yang, 2022). Eso sí, la escritura argumentativa auténtica no se erige a ciencia cierta como la responsable de dicho proceso cognitivo, al contrario, esto probablemente se deba a la educación y/o grado de escolarización que reciben los sujetos en su entorno escolar y/o personal, el cual les ha permitido ser conscientes de sus capacidades y del uso de mecanismos que regulan su aprendizaje. En el caso de los participantes, se debe reiterar que forman parte de una institución particular subvencionada, de índole científico-humanista y que, además, se

caracteriza por poseer excelencia académica, de modo que el contexto en el que se encuentran inmersos puede haber influido en la calibración de ambos grupos.

A pesar de lo anterior, la presente investigación corrobora los hallazgos de otras investigaciones referidas con anterioridad, en donde los individuos con un juicio metacognitivo más exacto, es decir, con una mayor calibración, se caracterizan por un mejor rendimiento (Zimmerman & Moylan, 2009; Miller & Geraci, 2011; Montoya et al., 2021; Nederhand et al., 2021; Soto et al., 2022). En concreto, los sujetos con mejor desempeño obtuvieron un 89% de calibración y los de menor rendimiento un 82%. Así, pues, se debe contemplar que el presente trabajo de investigación igualmente tributa a la calibración, dado que este constructo está fuertemente vinculado con el desempeño y, justo en este caso, se constató que las tareas auténticas mejoran el rendimiento escolar.

VII. Conclusión

La investigación expuesta corrobora que las tareas auténticas de escritura argumentativa favorecen el desempeño y, en cierta medida, la motivación. Del mismo modo, evidencia que quienes poseen un mayor rendimiento dan cuenta de una mejor calibración metacognitiva. Bajo esa premisa, los hallazgos de este estudio ofrecen una nueva perspectiva para orientar las actividades de escritura en el contexto escolar, de modo que se logre sopesar el desinterés y la alta demanda cognitiva que implica la producción de la argumentación. Si dichas barreras son trascendidas a través de actividades de escritura reales, entonces los sujetos verán beneficiado su aprendizaje, habilidades lingüísticas, razonamiento, pensamiento crítico, adaptación a los diversos entornos e interacciones humanas, entre otros aspectos que tributarán tanto a su éxito escolar, como a su integración y desenvolvimiento en la sociedad.

El trabajo actual ofrece una visión realista sobre las fortalezas, problemáticas y desafíos que los estudiantes secundarios presentan en la producción de textos argumentativos. El análisis de composiciones auténticas, en vez de cuestionarios estandarizados, amplía el campo de investigación en escritura, dado que permite caracterizar a los sujetos-escritores, junto con comprender la influencia de las convenciones textuales de la argumentación en las producciones humanas. A ello se suma el hecho de que los textos argumentativos, en este caso, fueron vinculados con procesos motivacionales (persistencia e interés) y metacognitivos (calibración), lo que permite reconocer la importancia de estos dos últimos constructos, cuyo estudio acostumbra a darse de forma aislada, o bien, suele ser menos considerado para evaluar el desempeño escolar en el ámbito argumentativo.

Por último, se debe considerar que la autenticidad de las tareas de escritura tributa no solo en los aprendices del contexto escolar, sino también en los docentes. Esto se debe a que

aquellos pueden planificar y utilizar las actividades de escritura argumentativa auténtica como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, lo que les permitirá reducir las problemáticas que suelen enfrentar los grupos escolares al enfrentarse a la argumentación.

1. Limitaciones de la investigación:

En lo que respecta a las limitaciones de la investigación, la variable motivacional exhibió complicaciones dado que los resultados fueron un tanto incongruentes. En un futuro, el estudio sobre escritura argumentativa, calibración y motivación precisa de un instrumento más apropiado para medir la persistencia y el interés sobre la tarea, de manera que se eviten las respuestas al azar por parte de los sujetos. En ese mismo sentido, surge una segunda limitación referente al juicio metacognitivo, pues si bien los sujetos autoevaluaron su desempeño con la finalidad de establecer su grado de calibración metacognitiva, lo cierto es surgió la necesidad de haber construido otro instrumento que midiera el grado de veracidad de las respuestas de los participantes. Es decir, habría sido apropiado consultarles a los sujetos por el grado de certeza que sentían con respecto a sus respuestas sobre el desempeño.

2. Proyecciones de la investigación:

En cuanto a las proyecciones, cabe mencionar que a futuro resulta necesario involucrar otros aspectos metacognitivos, tales como el conocimiento o la regulación, pues, en esta oportunidad, no fueron medidos con la finalidad de delimitar los objetivos del estudio y ajustar su aplicación a los tiempos brindados por la institución educativa con la que se trabajó. Por lo mismo, sería relevante analizar el uso del conocimiento declarativo, procedimental y/o condicional en las tareas auténticas, o bien, observar los procesos de planificación,

seguimiento y evaluación en conjunto con este tipo de tareas para verificar si se logra potenciar todavía más el desempeño en escritura argumentativa.

Igualmente, se deben continuar explorando otros tipos de textos, pues la presente investigación solamente se enfocó en la escritura argumentativa. Así, pues, se requiere indagar si la escritura auténtica genera los mismos efectos sobre el desempeño escolar en los textos narrativos, expositivos, instructivos, dialogales, entre otros. De esa forma, se apoyaría no solo los aprendizajes estudiantiles, sino también la docencia, dado que estos actores educativos tendrían claridad en qué circunstancias utilizar la autenticidad como una estrategia efectiva.

VIII. Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941558.pdf>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). Resultados de Aprendizaje Escritura 6° básico. Revista de Educación. <https://www.revistadeeducacion.cl/simce-escritura-2016-resultados-en-estudiantes-de-6-o-basico/>
- Álvarez. G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Editorial Universidad de Concepción.
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201293>
- Allen, L., Jacovina, M., & McNamara, D. (2016). Computer-Based Writing Instruction. In J. Fitzgerald, S. Graham & C. MacArthur (Eds.), *Handbook for Writing Research* (316-319). The Guilford Press editorial. <https://eric.ed.gov/?id=ED586512>
- Arias, O. y García, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, 88, 37-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684194.pdf>
- Arroyo, R., Hoz-Ruiz, J., Montejo, J. (2020). The 2030 Challenge in the Quality of Higher Education: Metacognitive, Motivational and Structural Factors, Predictive of Written Argumentation, for the Dissemination of Sustainable Knowledge. *Sustainability*, 12(19), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su12198266>
- Azevedo, R. (2020). Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*, 15, 91–98. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09231-x>
- Bandura, A. (1980). Gauging the Relationship Between Self-Efficacy Judgment and Action.

- Cognitive Therapy and Research*, 4(2), 263-268. <https://doi.org/10.1007/BF01173659>
- Banegas, D., Roberts, G., Colucci, R. & Sarsa, B. (2019). Authenticity and motivation: a writing for publication experience. *ELT Journal*, 74(1), 29-39.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccz056>
- Behizadeh, N. (2014). Adolescent Perspectives on Authentic Writing Instruction. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 27-44.
<http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/04/Adolescent-Perspectives-Behizadeh.pdf>
- Belet, S. & Güner, M. (2018). The Impact of Authentic Material Use on Development of the Reading Comprehension, Writing Skills and Motivation in Language Course. *International Journal of Instruction*, 11(2), 351-368.
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11224a>
- Blackmore, C., Vitali, J., Ainscough, L., Langfield, T. & Colthorpe, K. (2021). A Review of Self-Regulated Learning and Self-Efficacy: The Key to Tertiary Transition in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). *International Journal of Higher Education*, 10(3), 169-177. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p169>
- Blair, J.A. (2012). Relevance, Acceptability and Sufficiency Today. In C. Tindale (Ed.), *Groundwork in the Theory of Argumentation*, (87-100). Argumentation Library book series, Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2363-4_8
- Botella, A. y Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. *Estudios Pedagógicos*, 1, 145-160.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145>
- Buratti, S. & Allwood, C. (2012). The accuracy of meta-metacognitive judgments: regulating the realism of confidence. *Cognitive Processing*, 13, 243–253.
<https://doi.org/10.1007/s10339-012-0440-5>
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas

- en la Escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Campos, D., Contreras, P., Riffo, B., Véliz, M., Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-26.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ctrl>
- Carillo, E. (2017). The evolving relationship between composition and cognitive studies: gaining some historical perspective on our contemporary moment. In P. Portanova, M. Rifenburg & D. Roen (Eds.), *Contemporary perspectives on cognition and writing* (39-56). University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2017.0032>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. McGraw Hill Education.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2873>
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., Barbier, E. (2020). Teaching Writing—With or Without Metacognition?: An Exploratory Study of 11- to 12-Year-Old Students Writing A Book Review. *International electronic journal of elementary education*, 12(5), 459-470.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2020562136>
- Concha, S., Espinoza, M., y Reyes, J. (2022). Actitud y Percepción de Autoeficacia sobre la Escritura en Estudiantes Chilenos de 3° Básico a 3° Medio. *PSYKHE*, 31(2), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.21759>
- Curione, M. y Huertas, J. (2019). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Echeverría (Ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva* (199-222). Editorial Universidad de la República.
https://www.researchgate.net/publication/320557386_Manual_de_Introduccion_a_la_Psicologia_Cognitiva
- De Bernardi, B. & Antolini, E. (2007). Fostering students' willingness and interest in

- argumentative writing: an intervention study. En G. Rijlaarsdam, P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation*, (19, 183–201). Oxford: Elsevier.
- <https://doi.org/10.1163/9781849508216>
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Drid, T. (2016). A Pragma-Dialectical Approach to Argumentative Discourse. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 19(4), 20-35.
- <http://dx.doi.org/10.5782/2223-2621.2016.19.4.20>
- Duke, N., Purcell-Gates, V., Hall, L. & Tower, C. (2006) Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *International Reading Association*, 344–355.
- <https://doi:10.1598/RT.60.4.4>
- Džinović, V., Đević, R., Đerić, I. (2018). The role of self-control, self-efficacy, metacognition, and motivation in predicting school achievement. *Psihologija*, 52(1), 1–18.
- <https://doi.org/10.2298/PSI180202027D>
- Erduran, S. (2018). Toulmin’s argument pattern as a “horizon of possibilities” in the study of argumentation in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 13, 1091–1099. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9847-8>
- Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 217-236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Fatiha, S. (2017). The Role of Metacognition and Motivation in Developing the Writing Skill: the Case of Second Year Students of English at University “des Frères Mentouri”. *Revue Des Sciences Humaines*, 28(4), 85-106.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/89340>
- Ferreti, R. & Graham, S. (2019). Argumentative writing: theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1345–1357.

<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>

Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. *German as a Foreign Language (GNL Journal)*, 2(3), 7-22.

https://www.researchgate.net/publication/253418546_Cognitive_Models_of_Writing

Galindo, H. (2020). *Estadística para no estadísticos. Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. Editorial de Innovación y Desarrollo S.L.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/779767.pdf>

García, N. y Guzmán, Y. (2016). La escritura auténtica: una oportunidad para que los niños descubran como usuarios activos de la lengua escrita. *Educación y Pedagogía*, 1, 99-116. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2336>

Gebele, D., Zepter, A., Königs, P., Budke, A. (2022). Metacognition in Argumentative Writing Based on Multiple Sources in Geography Education. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 12, 948–974.

<https://doi.org/10.3390/ejihpe12080069>

Gil, G. y Santana, B. Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de psicología*, 19(20), 87-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916>

Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8, (1), 77–98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782190>

Gutiérrez de Blume, A., Soto, C., Ramírez, C., Rodríguez, F., & Pino, P. (2021). Reading competence and its impact on writing: an approach towards mental representation in literacy tasks. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 617-635.

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12359>

Hacker, D. (2018). A Metacognitive Model of Writing: An Update From a Developmental Perspective. *Educational Psychologist*, 1-18.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1480373>

Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J.

- Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (154–172). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876428>
- Händel, M., de Bruin, A. & Dresel, M. (2020). Individual differences in local and global metacognitive judgments. *Metacognition and learning*, 15, 51–75.
<https://doi.org/10.1007/s11409-020-09220-0>
- Haro, A. (2023). Argumentation as a Speech Act: Two Levels of Analysis. *Topoi*, 42, 481–494. <https://doi.org/10.1007/s11245-023-09900-x>
- Hasani, A. (2016). Enhancing argumentative writing skill through contextual teaching and learning. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1573-1578.
<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/7F21C2760156>
- Hayes & Flower. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Hernández, J. (2021). Reseña de: Frans H. van Eemeren (2020). La pragma-dialéctica como teoría de la argumentación. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 22, 151-159.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8018152>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Editorial MCGRAW-HILL.
- Iordanou, K. (2022). Supporting strategic and meta-strategic development of argument skill: the role of reflection. *Metacognition and Learning*, 17, 399–425.
<https://doi.org/10.1007/s11409-021-09289-1>
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Klassen, R. (2002). Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203.
<https://doi.org/10.1023/A:1014626805572>
- Knospe, Y. (2018). Metacognitive knowledge about writing in a foreign language: a case

- study. En Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in language learning and teaching* (121-138). New York: Routledge studies in applied linguistics. <https://doi.org/10.4324/9781351049146-7>
- Latham, G. & Locke, E. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212-247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Latorre, D. y Ramírez, N. (2020). Criterios de evaluación de la calidad de las argumentaciones por estudiantes universitarios brasileiros y colombianos. *Cogency, Journal of reasoning and argumentation*, 12(1), 39-68. <https://cogency.udp.cl/index.php/cogency/article/download/352/146>
- López, D., Alarcón, P., Rodríguez, M. y Casado, M. (2014). Motivación en estudiantes de ingeniería: Un caso de estudio con teorías e instrumentos para su medida y desarrollo. *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 343-376. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5627>
- Mackewn, A., Depriest, T., & Donavant, B. (2022). Metacognitive Knowledge, Regulation, and Study Habits. *Psychology*, 13, 1811-1821. <https://doi.org/10.4236/psych.2022.1312112>
- Málaga, L., Rodríguez, C. y Fidalgo, R. (2019). Nuevos entornos de aprendizaje para la escritura: sistemas de tutoría inteligente. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 133-143. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2895>
- Miller, T. & Geraci, L. (2011). Unskilled but Aware: Reinterpreting Overconfidence in Low-Performing Students. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(2), 502–506. <https://doi.org/10.1037/a0021802>
- Molina, M. y Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *Revista Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 62-79. <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/196>

- Moore, T., Chang, J. & Smith, D. (2006). Clarifying the Role of Self-Efficacy and Metacognition as Indicators of Learning: Construct Development and Test. *The DATA BASE for Advances in Information Systems*, 37(2 & 3), 125-132.
https://digitalscholarship.unlv.edu/met_fac_articles/8/
- Montoya, D., Orrego, M., Puente, A. y Tamayo, O. (2021). Los juicios metacognitivos como un campo emergente de investigación. Una revisión sistemática (2016-2020). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 188-223.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.10>
- Moya, I., Ruiz, J., Ruiz, L. y Ros, C. (2018). Diseño, fiabilidad y validez de una herramienta para el análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Física. *Retos*, 34, 240-246. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59497>
- Muñoz, N., Musci, M., Pac, A., Meoniz, S. y Costantini, A. (2010). *Examen de las nuevas teorías de la argumentación para un replanteo de su enseñanza* (Informe PI 29/A 23). Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
<https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v2i2.23>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(22), 153-170.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Nazar, R. y Renau, I. (2023). Estilector: un sistema de evaluación automática de la escritura académica en castellano. *Perspectiva Educativa*, 62(2), 37-59.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1427>
- Nederhand, M., Tabbers, H., De Bruin, A. & Rikers, R. (2021). Metacognitive awareness as measured by second-order judgements among university and secondary school students. *Metacognition and Learning*, 16, 1-14.
<https://doi.org/10.1007/s11409-020-09228-6>
- Negretti, R. (2012). Metacognition in Student Academic Writing: A Longitudinal Study of

- Metacognitive Awareness and Its Relation to Task Perception, Self-Regulation, and Evaluation of Performance. *Written Communication*, 29(2), 142–179.
[Fhttps://doi.org/10.1177/0741088312438529](https://doi.org/10.1177/0741088312438529)
- Negretti, R. (2015). Calibrating Genre: Metacognitive Judgments and Rhetorical Effectiveness in Academic Writing by L2 Graduate Students. *Applied Linguistics*, 1–29.
<https://doi.org/10.1093/applin/amv051>
- Ng, C., Graham, S., Liu, X., Lau, K. & Tang, K. (2021). Relationships between writing motives, writing self-efficacy and time on writing among Chinese students: path models and cluster analyses. *Reading and Writing*, 35, 427–455.
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10190-1>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ozfidan, B. & Mitchell, C. (2020). Detected Difficulties in Argumentative Writing: The Case of Culturally and Linguistically Saudi Backgrounded Students. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 15-29. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/382>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Ballester, A. y Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Publicacions de la Universitat Jaume.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=774998>
- Petit, A. (2017). Making the Case: The Case Method, Motivation, and the Teaching of Argument. *TETYC*, 44(4), 403-419. <https://doi.org/10.58680/tetyc201729132>
- Picado, F. (2008). Análisis de concordancia de atributos. *Tecnología en Marcha*, 21(4), 29-35.
https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/222
- Posligua, A. y Zambrano, G. (2021). Desarrollo de las habilidades escritas de los estudiantes de 5° año de educación general básica. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 9(1), 67-86. <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3394>
- Purcell-Gates, V., Degener, S. C., Jacobson, E., & Soler, M. (2002). Impact of authentic adult

- literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 70-92.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.37.1.3>
- Ramadhanti, D. & Permata, D. (2021). Students' Metacognitive Awareness and Its Impact on Writing Skill. *International Journal of Language Education*, 5(3), 193-206.
<https://doi.org/10.26858/ijole.v5i3.18978>
- Ramos, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica*, 10(1), 1-7.
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.356>
- Rehman, S., Sehar, S. & Afzal, M. (2019). Performance Appraisal; Application of Victor Vroom Expectancy Theory. *Saudi Journal of Nursing and Health Care*, 2(12), 431-434.
<http://doi.org/10.36348/sjnhc.2019.v02i12.008>
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 5(1), 2-18.
https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf
- Roberts, G. & Banegas, D. (2018). Writing beyond the classroom: Insights on authenticity and motivation. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 33-41.
<https://ajal.faaapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/137>
- Sandoval, M., Mayorga, C., Elgueta, H., Soto, A., Viveros, J. y Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 1-13. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Santibáñez, C. (2012). Teoría de la Argumentación como Epistemología Aplicada. *Cinta Moebio, Universidad de Chile*, 43, 24-39.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100003>
- Saveleva, E., Petukhova, V., Mosbach, M. & Klakow, D. (2021). Graph-based Argument Quality Assessment. *Proceedings of Recent Advances in Natural Language Processing*, 1268–1280. https://doi.org/10.26615/978-954-452-072-4_143
- Senyoum, W.M., Yigzaw, A & Bewuketu, H.K. (2022). Students' Attitudes and Problems on

- Question-Based Argumentative Essay Writing Instruction. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(2), 58-63. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v3i2.2106>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Sharp, L. (2016). *Acts of Writing: A Compilation of Six Models that Define the Processes of Writing*. *International Journal of Instruction*, 9(2), 78-90.
<https://doi.org/10.12973/iji.2016.926a>
- Soto, C., Gutiérrez de Blume, A., Contreras, M., & Carrasco, M. (2019). Development and Validation of a Tool to Detect and Repair Text Inconsistencies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(48), 437-464.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2352>
- Soto, C., Gutiérrez de Blume, A., Rebolledo, V., Rodríguez, F., Palma, D. & Gutiérrez, F. (2022). Metacognitive monitoring skills of reading comprehension and writing between proficient and poor readers. *Metacognition and Learning*, 18, 113–134.
<https://doi.org/10.1007/s11409-022-09317-8>
- Stab, C. & Gurevych, I. (2017). Recognizing Insufficiently Supported Arguments in Argumentative Essays. *Proceedings of the 15th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, 1, 980-990.
<https://doi.org/10.18653/v1/E17-1092>
- Stephanou, G., & Mpiontini, M. (2017). Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*, 8, 1941-1975. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.812125>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., Fernández, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología*, 14(2), 105-115.

<https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>

Sundari, H. & Husnaini, F. (2021). The Analysis of Indonesian EFL Argumentative Writing Using Toulmin's Model: The Structure and Struggles from the Learners. *SCOPE: Journal of English Language Teaching*, 05(58), 68-78.

<http://dx.doi.org/10.30998/scope.v5i2.8544>

Tillema, M., van der Bergh, G., Rijlaarsdam, G. & Sanders, T. (2011). Relating self reports of writing behaviour and online task execution using a temporal model. *Metacognition Learning*, 6, 229–253. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9072-x>

Teng, M. & Yue, M. (2022). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*, 18, 237-260.

<https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5>

Teng, M., Qin, C. & Wang, C. (2022). Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign language context. *Metacognition and Learning*, 17, 167–190.

<https://doi.org/10.1007/s11409-021-09278-4>

Teng, M. & Yang, Z. (2022). Metacognition, motivation, self-efficacy belief, and English learning achievement in online learning: Longitudinal mediation modeling approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*.

<https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2144327>

Terneusen, A., Quadfieg, C., van Heugten, C., Ponds, R. & Winkens, I. (2023). The many facets of metacognition: comparing multiple measures of metacognition in healthy individuals. *Metacognition and learning*. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09350-1>

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>

Troia, G., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K. & Lawrence, A. (2013). Relationships

- between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26, 17–44.
<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Ubilla, L., Gómez, L., Sáez, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos*, (1), 331-348.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100019>
- Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-20.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>
- Vallejos, G., Véliz, M. y Sáez, K. (2021). Estructura hipertextual y habilidad lectora: Análisis de la producción digital de textos argumentativos en estudiantes de 4º Año Medio. *Signos*, 54(105), 97-119.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000100097>
- van Dijk, T. (2008). *Discourse and context. A sociocognitive Approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511481499>
- van Eemeren, F. & Houtlosser, P. (2003). The Development of the Pragma-dialectical Approach to Argumentation. *Argumentation*, 17, 387-403.
<https://doi.org/10.1023/A:1026338402751>
- van Eemeren, F. & van Haften, T. (2023). The Making of Argumentation Theory: A Pragma-dialectical View. *Argumentation Journal*.
<https://doi.org/10.1007/s10503-023-09618-5>
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
<https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Wargo, K. (2019). A Conceptual Framework for Authentic Writing Assignments: Academic and Everyday Meet. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 1–9.

<https://www.jstor.org/stable/48573004>

Wibowo, L., Sihaloho, L. & Rahayu, A. (2018). The Role of Self Efficacy in Improving Student Metacognitive Skills. *Jurnal Pendidikan Bisnis dan Manajemen*, 4(3), 126-136.

<https://doi.org/10.17977/um003v4i32018p130>

Zainuddin,S & Rafik-Galea. (2016). Effects of training in the use of toulmin's model on esl students' argumentative writing and critical thinking ability. *Malaysian Journal of Languages and Linguistics*, 5(2), 114-133.

<https://doi.org/10.24200/mjll.vol5iss2pp114-133>

Zhou, X. (2023). How Can the Hayes and Flower's (1980) Model of the Composition Be Applied to the Second Language Writers? *Open Journal of Modern Linguistics*, 13, 406-422. <https://doi.org/10.4236/ojml.2023.133025>

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315).

<https://doi.org/10.4324/9780203876428>

IX. Anexos

1. Instrumento para la medición de la motivación

¿Cuánta dedicación le pusiste a la escritura de tu párrafo de opinión? *

1 = Muy poca
2 = Poca
3 = Regular
4 = Mucha
5 = Bastante

	1	2	3	4	5	
Muy poca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bastante

¿Cuánto interés te generó la tarea de opinión? *

1 = Muy poco
2 = Poco
3 = Regular
4 = Mucho
5 = Bastante

	1	2	3	4	5	
Muy poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bastante

2. Instrumento para la medición del juicio metacognitivo

¿Cómo evalúas tu propio desempeño en la elaboración del párrafo de opinión? *

1 = Muy malo
2 = Malo
3 = Regular
4 = Bueno
5 = Muy bueno

	1	2	3	4	5	
Muy malo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy bueno

3. Rúbrica para la medición del desempeño

Criterios	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy Malo	PTJE
	5	4	3	2	1	
1. Postura/ tesis	Enuncia adecuadamente una tesis o postura personal sobre la labor de los bomberos de Chile. Esta expresa con claridad el propósito comunicativo de persuadir y/o convencer, pues se plantea mediante una proposición asertiva y controversial.	Enuncia una tesis o postura sobre la labor de los bomberos de Chile. Esta es controversial y se expresa mediante una proposición asertiva, aunque un tanto inexacta. De todas exhibe en gran medida el propósito de persuadir/convencer.	Enuncia una tesis o postura personal sobre la labor de los bomberos de Chile. No obstante, esta resulta poco controversial y/o se expresa débilmente en una proposición asertiva. Por tanto, el propósito de persuadir/convencer se aprecia de forma parcial.	Enuncia vagamente una tesis o postura sobre la labor de los bomberos, pues esta se desvía del tema en ciertas partes, no es controversial y/o se expresa mediante una proposición dubitativa. Por tanto, carece del propósito de persuadir/convencer.	No enuncia su tesis o postura sobre la labor de los bomberos de Chile, o bien, esta se desvía completamente del tema. Por lo tanto, el texto carece del propósito de persuadir y/o convencer con respecto a una idea concreta, clara y asertiva.	
2. Organización textual	Organiza adecuadamente el párrafo respetando la estructura jerárquica de la argumentación: tesis, argumento, garantía y respaldos. Estos últimos se corresponden con los titulares presentados en la tarea. Así, la información progresa según el orden lógico entre la idea principal e ideas secundarias.	Organiza su párrafo respetando la estructura de la argumentación: tesis, argumento, garantía y respaldos (titulares). Aunque, algún elemento se presenta en otro orden. De todas formas, la información progresa según la jerarquización lógica entre la idea principal e ideas secundarias.	Organiza su párrafo considerando varios elementos argumentativos (tesis, argumento, garantía, respaldo). No obstante, algunos están desordenados, ausentes y/o son difíciles de distinguir, por lo que se exhibe jerarquización parcial entre la idea principal e ideas secundarias.	Organiza su párrafo considerando pocos elementos argumentativos, y/o gran parte de ellos están desordenados y resultan confusos. Por lo tanto, el texto no refleja una jerarquización lógica entre idea principal e ideas secundarias que contribuya a entender la argumentación.	Organiza su párrafo sin considerar la estructura base de la argumentación. Por lo tanto, la tesis, argumento, garantía y respaldos no se distinguen. El texto carece de un orden lógico y jerárquico que le permita progresar, ser entendido con claridad y/o ser visto como una opinión.	
3. Calidad argumentativa: relevancia	Desarrolla adecuadamente la argumentación bajo el criterio de relevancia. Esto se evidencia mediante una relación completamente lógica y coherente entre la tesis o postura personal y las razones o justificaciones otorgadas.	Desarrolla la argumentación bajo el criterio de relevancia. Aunque, en alguna parte del texto la relación lógica entre la tesis y sus razones es un tanto ambigua. De todas formas, el texto continúa siendo coherente y entendible.	Desarrolla parcialmente la argumentación bajo el criterio de relevancia. Esto se debe a que en ciertas partes del texto existe una relación confusa o contradictoria entre la tesis y sus razones, lo cual afecta un tanto su comprensión.	Desarrolla vagamente la argumentación según su relevancia. En varias partes del texto hay una relación confusa, contradictoria e incoherente entre la tesis y sus razones, lo cual dificulta significativamente su comprensión.	Desarrolla la argumentación sin considerar el criterio de relevancia. Por lo tanto, predominan las incoherencias, contradicciones y desvíos temáticos entre las razones y la tesis, lo cual impide la comprensión del texto.	
4. Calidad argumentativa: suficiencia	Desarrolla adecuadamente la argumentación bajo el criterio de suficiencia. Por lo tanto, el conjunto y profundización de las razones o justificaciones proporcionan el apoyo racional suficiente para sostener y validar la tesis o postura personal.	Desarrolla la argumentación bajo el criterio de suficiencia. Aunque, en alguna parte del texto, la profundización en las razones es ambigua. De todas formas, el conjunto y cantidad de estas son suficientes para apoyar y sostener la tesis o postura.	Desarrolla la argumentación considerando parcialmente el criterio de suficiencia. Esto se debe a que la profundización en las razones exhibe falencias, y/o la cantidad o conjunto de ellas apoya solo una parte de la postura.	Desarrolla la argumentación considerando vagamente el criterio de suficiencia. Esto se debe a que gran parte de las razones no está profundizada y el conjunto o cantidad es insuficiente para apoyar y entender la postura en plenitud.	Desarrolla la argumentación sin considerar el criterio de suficiencia. Esto se debe a que las razones no están profundizadas, por lo que resultan confusas e ininteligibles. Además, su conjunto o cantidad no apoya ni valida la tesis.	
5. Calidad argumentativa: aceptabilidad	Desarrolla adecuadamente la argumentación bajo el criterio de aceptabilidad. Esto se evidencia en el uso de razones e información válida y plausible de creer por el lector, puesto que apela en gran medida al saber previo, hechos, sentido común, experiencia, etc.	Desarrolla la argumentación bajo el criterio de aceptabilidad, por lo que logra ser plausible, creíble y válida. Aunque, en algunas partes del texto, las razones y datos apelan con menor intensidad a la experiencia, sentido común, saber, etc.	Desarrolla parcialmente la aceptabilidad de la argumentación, por lo que logra ser plausible y creíble solo en algunas partes del texto. Esto se debe al uso de información y/o razones que apelan en menor medida al sentido común, saber, experiencias, etc.	Desarrolla escasamente la aceptabilidad de la argumentación, por lo que su validación resulta difícil. Esto se exhibe en razones y/o datos poco creíbles, que se alejan en gran medida del sentido común, saberes, experiencias, etc.	Desarrolla la argumentación sin considerar el criterio de aceptabilidad. Por tanto, las razones y/o información utilizada no es plausible, creíble y válida para el lector, pues carece de total sentido común, saberes previos, experiencias, etc.	

6. Vinculación de ideas	Relaciona las ideas del párrafo con mecanismos y elementos de cohesión adecuados: elipsis, recurrencia, referencia, pronombres, conectores, etc. Estos últimos destacan por su función argumentativa (concesiva, consecutiva, adversativa, etc.), y son complementados con modalizadores de opinión (personalmente, a mi juicio, en mi opinión, etc.).	Relaciona las ideas del párrafo utilizando modalizadores, mecanismos y elementos de cohesión. No obstante, alguno de ellos resulta inadecuado o confuso en su uso, aunque la información igual logra progresar de manera conectiva. Además, los conectores utilizados expresan en gran medida una función argumentativa.	Relaciona las ideas del párrafo utilizando mecanismos y elementos de cohesión. Sin embargo, varios de ellos resultan inadecuados o confusos, por lo que la información progresa de manera conectiva pero con cierta dificultad. Además, solo algunos modalizadores o conectores expresan una función argumentativa.	Relaciona las ideas del párrafo con escasos modalizadores de opinión, mecanismos y elementos cohesivos de función argumentativa. Y/o gran parte de ellos son inadecuados o confusos. Por lo tanto, hay graves problemas de conexión entre las proposiciones, lo que dificulta su progresión y comprensión.	Relaciona las ideas del párrafo sin incorporar modalizadores de opinión, mecanismos y elementos cohesivos de función argumentativa. Y/o gran parte de ellos son inadecuados, confusos e insuficientes, por lo que las ideas no progresan de manera conectiva y resultan ininteligibles para el lector.
7. Reglas gramaticales y ortográficas	Redacta su párrafo argumentativo aplicando correctamente las reglas gramaticales, y de ortografía literal, acentual y puntual en todo el escrito. Por lo tanto, las ideas logran ser comprendidas con facilidad en el texto.	Redacta su párrafo argumentativo aplicando gran parte de las reglas gramaticales y ortográficas. Si bien presenta algunos errores de uso, las ideas logran entenderse sin mayor dificultad en el texto.	Redacta su párrafo aplicando las reglas gramaticales y ortográficas, aunque exhibe errores de uso recurrentes. De todas formas, las ideas logran entenderse, pero con cierta dificultad.	Redacta su párrafo aplicando escasamente las reglas gramaticales y ortográficas, por lo que exhibe varios errores de uso que dificultan de manera significativa la comprensión del texto.	Redacta su párrafo sin considerar las reglas gramaticales y ortográficas. En efecto, predominan los errores de uso, los cuales resultan distractores e imposibilitan la comprensión del texto.

4. Tarea del grupo de control

TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Instrucciones: Lee atentamente los siguientes titulares noticiosos. Luego, elabora un texto de al menos **200 palabras** (1200 caracteres aprox.) para opinar en torno a la labor de Bomberos de Chile. Considera la estructura argumentativa y las convenciones de la argumentación que ya conoces.

Insólito: Ministro asegura que algunos empleadores no le dan permiso a los bomberos para ir a combatir el fuego

El representante de la cartera de Agricultura, aseguró que muchas compañías se están retirando por las decisiones de sus jefes.

"Nadie coopera": bombero arrasa en TikTok con baile para pedir dinero en Arica

Pese al esfuerzo, ningún transeúnte le dio plata al voluntario.



Bomberos logró contener incendio forestal que amenazó las viviendas de Villa Italia en Penco

Gabriela Maciel | 12 de Febrero 2019

A partir de los titulares: ¿Cuál es tu opinión sobre la labor de Bomberos de Chile? *

Argumenta.

Tu respuesta

5. Tarea del grupo de tratamiento

TAREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Instrucciones: Lee atentamente los siguientes titulares noticiosos. Luego, elabora un texto de al menos **200 palabras** (1200 caracteres aprox.) para opinar en torno a la labor de Bomberos de Chile. Considera la estructura argumentativa y las convenciones de la argumentación que ya conoces.

Tu texto, posteriormente, se imprimirá y se pegará en un "**Álbum de recuerdos y opiniones**" que podrás decorar tras finalizar tu escrito. El libro **SERÁ ENTREGADO A LA COMPAÑÍA DE BOMBEROS DE LA COMUNA DE PENCO** en el marco de la celebración del Día Nacional del Bombero de Chile este **30 de junio**.

Además, puede que se te cite para ir a entregar el libro a Bomberos en representación del colegio.



The image shows a collage of news headlines and a photograph. On the left, under the 'Noticias' tab, is the headline: "Insólito: Ministro asegura que algunos empleadores no le dan permiso a los bomberos para ir a combatir el fuego". Below it is a sub-headline: "El representante de la cartera de Agricultura, aseguró que muchas compañías se están retirando por las decisiones de sus jefes." To the right of this is another headline: "'Nadie coopera': bombero arrasa en TikTok con baile para pedir dinero en Arica". Below it is a sub-headline: "Pese al esfuerzo, ningún transeúnte le dio plata al voluntario." On the right side of the collage is a photograph of firefighters in full gear, including helmets and jackets, standing in front of a fire. Below the photo is the headline: "Bomberos logró contener incendio forestal que amenazó las viviendas de Villa Italia en Penco". Below this headline is the text: "Prensa" and "Gabriela Maciel | 12 de Febrero 2019".

A partir de los titulares: ¿Cuál es tu opinión sobre la labor de Bomberos de Chile? *
Argumenta.

7. Asentimiento informado

Estimado(a) Estudiante:

Te invito a participar, de manera libre y voluntaria en la investigación del proyecto de tesis del área de psicolingüística titulada "IMPACTO DE LA MOTIVACIÓN EN LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS IMPLICADAS EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA" de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción.

OBJETIVO DEL ESTUDIO:

Analizar el impacto de la metacognición y la motivación sobre el desempeño en escritura de estudiantes de enseñanza media del sistema escolar chileno.

PRUEBAS:

Tu participación consiste en:

1. Realizar una tarea de producción escrita consistente en un párrafo de opinión.
2. Responder preguntas, mediante este cuestionario, vinculadas a los procesos metacognitivos durante la escritura.
3. Participar en la elaboración de actividades manuales (dibujar, pintar, recortar, entre otras) en una segunda instancia de participación.

BENEFICIOS:

Tu participación es relevante porque ayudarás a explorar las habilidades de escritura fundamentales para desenvolverse con éxito en la sociedad actual. Además, luego de los resultados del estudio, podrás conocer tu grado de logro en la actividad y optar a un taller remedial para potenciar tus habilidades de escritura.

SOBRE RIESGOS:

Si decides participar, es importante tener en cuenta que este estudio no presenta ningún riesgo (ni físico, ni psicológico) asociado a las pruebas mencionadas anteriormente.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN:

Toda la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sean los de este estudio. Tus respuestas a las pruebas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

PARTICIPACIÓN LIBRE Y VOLUNTARIA:

- Tu participación en este estudio es totalmente libre y voluntaria.
- No hay costos ni incentivos económicos por participar en esta investigación.
- Tienes el derecho a no aceptar participar o a retirar tu consentimiento y retirarte de la investigación en el momento que lo estimes conveniente.
- Si retiras tu consentimiento, tus datos serán eliminados y la información obtenida no será utilizada en este estudio.

RESULTADOS

- Los resultados de la investigación se mantendrán en el medio académico y universitario, medio en que serán publicados, debidamente resguardados por el Investigador Responsable.
- Tienes derecho de ser informado(a) del progreso del estudio y de los resultados finales. Para ello el contacto será con el Investigador Responsable.

8. Consentimiento informado



Universidad
de Concepción



FACULTAD DE
HUMANIDADES
y ARTE

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) Padre/Madre/Apoderado(a):

Invito a su hijo(a)/ pupilo a participar, de manera libre y voluntaria en la investigación titulada: **“IMPACTO DE LA MOTIVACIÓN EN LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS IMPLICADAS EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA”**, cuyo Director del proyecto es el Dr. Christian Soto Fajardo, académico del Departamento de Español, de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción.

La participación e invitación de su hijo(a)/pupilo(a) se debe al hecho de que está matriculado como estudiante regular del establecimiento educacional Colegio El Refugio.

OBJETIVO DEL ESTUDIO:

Analizar el impacto de la metacognición y la motivación sobre el desempeño en escritura de estudiantes de enseñanza media del sistema escolar chileno.

PRUEBAS:

La participación de su hijo(a)/pupilo consiste en:

- a. Realizar una tarea de producción escrita consistente en un párrafo de opinión.
- b. Responder un cuestionario vinculado a los procesos metacognitivos durante la escritura.
- c. Participar en la elaboración de actividades manuales (dibujar, pintar, recortar, entre otras).

Las tres instancias de participación de su hijo(a)/pupilo se llevarán a cabo dentro del establecimiento educativo y en un horario de clases a convenir con la dirección del establecimiento.

En el caso de que decida por no acceder a que su hijo(a)/pupilo(a) participe, se respetará su decisión, sin ningún tipo de consecuencia para él/ella o para Ud. mismo.

BENEFICIOS:

La participación de su hijo(a)/pupilo(a) es relevante porque ayudará a explorar habilidades que puedan potenciar el desempeño estudiantil en la escritura, las cuales son herramientas fundamentales para desenvolverse con éxito en la sociedad actual.

Asimismo, tras los resultados del estudio, podrá conocer el logro de su hijo(a)/pupilo(a) en escritura, quien además podrá asistir voluntariamente a un taller de aprendizaje para mejorar esta habilidad, el cual se realizará en un horario a convenir con la dirección del colegio.

SOBRE RIESGOS:

Si decide acceder a que su hijo(a)/pupilo(a) participe, es importante tener en cuenta que este estudio no presenta ningún riesgo (ni físico, ni psicológico) asociado a las pruebas mencionadas anteriormente.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN:

Toda la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sea lo de este estudio. Las respuestas a las pruebas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Estos datos serán custodiados por el investigador responsable.

PARTICIPACIÓN LIBRE Y VOLUNTARIA:

La participación de su hijo(a)/pupilo(a) en este estudio es totalmente libre y voluntaria.

No hay costos ni incentivos económicos por participar en esta investigación.

Ud. tiene el derecho a no aceptar que su hijo(a)/pupilo(a) participe o a cambiar de opinión respecto a su consentimiento y retirar a su hijo (a)/pupilo(a) de la investigación en el momento que lo estime conveniente.

Si retira su consentimiento, los datos recopilados serán eliminados y la información obtenida no será utilizada en este estudio.

RESULTADOS:

Los resultados de la investigación se mantendrán en el medio académico y universitario, medio en que serán publicados, resguardados por el Investigador Responsable.

Ud. tiene el derecho de ser informado(a) del progreso del estudio y de los resultados finales. Para ello el contacto será con el Investigador Responsable.

PREGUNTAS

Si Ud. tiene preguntas, dudas o requiere información adicional sobre la participación de su hijo(a)/pupilo(a) en el estudio puede comunicarse con el Investigador Responsable, Dr. Christian Soto Fajardo, al correo christiansotofajardo@gmail.com

Si acepta que su hijo(a)/pupilo(a) participe del estudio **“IMPACTO DE LA MOTIVACIÓN EN LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS IMPLICADAS EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA”**, rogamos firmar la Declaración de Consentimiento que sigue.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Acepto que mi hijo(a)/pupilo(a) participe de manera libre y voluntaria en el estudio **“IMPACTO DE LA MOTIVACIÓN EN LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS IMPLICADAS EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA”**, considerando que he entendido que:

- a. su participación es libre y voluntaria.
- b. no hay riesgos en este estudio para mi hijo(a)/pupilo(a).
- c. no hay costos ni incentivos económicos por participar en esta investigación.
- d. podré retirar a mi hijo(a)/pupilo(a) de este estudio en cualquier momento sin estar obligado(a) a dar razones y sin que ello me perjudique, o a él/ ella, de ninguna forma.
- e. la información que entrego será confidencial y estará resguardada por el Investigador Responsable.
- f. puedo hacer las preguntas necesarias para estar informado acerca de la participación en este estudio.
- g. los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero la identidad de mi hijo(a)/pupilo(a) o mi identidad no será revelada y todos datos personales vinculados a este estudio permanecerán en forma confidencial.

Este documento se firmará en dos ejemplares, siendo una copia para Ud. y otra para el Investigador Responsable.

Nombre del hijo o pupilo: _____

Nombre del apoderado: _____

Firma Padre/ Madre/ Apoderado(a)

Fecha: ____ / ____ / ____