

Flexibilidad retórica: ¿qué recursos de lenguaje contribuyen a la calidad de escritura de géneros escolares?

Javiera Figueroa, UAH

Alejandra Meneses, PUC

Evelyn Hugo, PUC



SOBRE LA SERIE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN UAH

Esta serie compila artículos de investigación abreviados, en una etapa previa a su publicación final, que hayan sido presentados en los Coloquios de Investigación de la Facultad de Educación de la UAH.

Su objetivo es el de difundir oportunamente los resultados de estas investigaciones, generando discusión y contribuyendo al avance del conocimiento en una amplia variedad de áreas temáticas en educación.

En la serie participan con sus investigaciones académicos de la Facultad de Educación UAH, sus estudiantes de doctorado, e investigadores invitados que trabajan en las líneas de investigación priorizadas por la Facultad. También participan estudiantes de sus programas de magister que hayan destacado en sus trabajos de finalización de grado.

Todos los documentos de la Serie Investigación en Educación, UAH están sujetos a derechos de autor que residen en el autor o autores de las investigaciones publicadas.

Comité Coordinador

Ximena Poblete
Coordinadora Transversal de Investigación
Facultad de Educación, UAH.

Cristóbal Madero
Javier Corvalán
Javiera Figueroa

CITACIÓN RECOMENDADA

Figueroa, J.; Meneses, A; Hugo, E (2021). Flexibilidad retórica: ¿qué recursos de lenguaje contribuyen a la calidad de escritura de géneros escolares? Serie Investigación en Educación, 2 (2) Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

Flexibilidad retórica: ¿qué recursos de lenguaje contribuyen a la calidad de escritura de géneros escolares? by Figueroa, J.; Meneses, A; Hugo, E. is licensed under

[CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) 

RESUMEN

Durante la escolaridad, los estudiantes aprenden a escribir diversos géneros escolares que requieren recursos lingüísticos y discursivos específicos. Este estudio explora la contribución de recursos productivos específicos de lenguaje académico en la calidad de la escritura de dos géneros. Un ensayo y un informe fueron escritos por 126 estudiantes de 8° básico. Se codificaron siete recursos léxico-gramaticales de lenguaje académico y, además, se determinó el dominio del lenguaje académico receptivo de los estudiantes con la prueba ELA. Más allá del lenguaje académico receptivo, los recursos productivos que más contribuyen a la calidad de los ensayos son: nominalizaciones, vocabulario temático y postura involucrada. En cambio, en los informes son nominalizaciones, vocabulario temático y transdisciplinar. Estos hallazgos resaltan la importancia de la flexibilidad retórica como un mecanismo indispensable para promover la literacidad.

Las autoras agradecen los comentarios realizados por Alejandra Andueza en el Coloquio de Investigación del 18 de mayo de 2021.

INTRODUCCIÓN

La escritura es un medio que permite la comunicación y el aprendizaje en diferentes contextos a lo largo de la vida (Bazerman, 2018). El objetivo de su enseñanza es permitir que los estudiantes desarrollen sus ideas y expresen su postura a través de diferentes géneros (Stavans & Tolchinsky, 2021). El aprendizaje de la escritura implica el desarrollo de habilidades y conocimientos que comprenden la multidimensionalidad de esta práctica de literacidad. La investigación sobre la escritura ha identificado al menos tres dimensiones relevantes para su aprendizaje: el género discursivo, las competencias del escritor y la tarea (Stavans & Tolchinsky, 2021). El género es una piedra angular para la escritura porque orienta y guía las decisiones discursivas y lingüísticas de los escritores según las expectativas sociales, históricas, culturales y lingüísticas que lo definen (Bazerman, 2016). Por su parte, las competencias del escritor se refieren a la motivación, las habilidades cognitivas y el dominio del lenguaje requeridos para que una persona produzca géneros con diferentes requerimientos estilísticos, discursivos y lingüísticos (Collins et al., 2021). Finalmente, la tarea se refiere a la actividad junto a las condiciones específicas para escribir un texto en particular, pues no es el mismo escribir a partir de los conocimientos previos que usando múltiples fuentes.

Aunque la investigación sobre la escritura ha avanzado en el reconocimiento de su multidimensionalidad, la dimensión social, cognitiva y lingüística todavía se abordan de forma aislada. Un concepto clave que permite articular o tender puentes entre estos diferentes dominios es la flexibilidad retórica, pues enfatiza la idea de que la escritura requiere una constante toma de decisiones locales y globales en función de los interlocutores, circunstancias y propósitos (Ravid & Tolchinsky, 2002). De hecho, Ravid y Tolchinsky (2002) sostienen que el desarrollo de la escritura depende de la participación en géneros escritos tanto dentro como fuera de la escuela, así como del dominio del uso del lenguaje escrito apropiado para lograr diferentes propósitos comunicativos.

Durante la escolaridad, los estudiantes se enfrentan a géneros que les exigen abordar no solo procesos más abstractos, sino también un lenguaje que se aleja de su experiencia inmediata (Christie & Derewianka, 2008). El lenguaje académico escolar se ha definido como una constelación de recursos discursivos y lingüísticos de uso frecuente en contextos para el aprendizaje de distintas materias en la escuela (Grøver et al., 2019; Snow & Uccelli, 2009). Durante la última década se han realizado diversas investigaciones sobre la contribución del lenguaje académico receptivo a la comprensión lectora entre 4º y 8º (Meneses et al., 2018; Uccelli et al., 2015), y a la calidad de informes y ensayos escritos en 8º (Figueroa, Meneses & Chandía, 2018). Sin embargo, menos investigación se ha realizado sobre cómo las habilidades y recursos de lenguaje académico impactan en la escritura de diversos géneros escolares.

Desde una perspectiva del desarrollo, varios estudios se han centrado en determinar la contribución de recursos discursivos y léxico-gramaticales especialmente en narraciones (Salas et al., 2016) y ensayos (McNamara et al., 2010; Uccelli et al., 2013), aunque han explorado la predicción de recursos lingüísticos de manera aislada. Phillips Galloway et al. (2019) examinó el impacto del lenguaje académico, tanto receptivo como productivo, en la calidad de resúmenes de ciencias. Los resultados mostraron que el lenguaje académico receptivo y productivo predice la calidad de los resúmenes científicos. académico.

Este estudio busca comprender qué recursos de lenguaje académico productivo eligen los estudiantes al escribir ensayos e informes, más allá del dominio del lenguaje académico receptivo. De este modo, se busca aportar empíricamente a la investigación sobre flexibilidad retórica, ya que para la producción de distintos géneros discursivos los estudiantes no solo requieren un amplio repertorio lingüístico, sino que toman decisiones locales y globales de los efectos de determinados recursos lingüísticos (Stavans & Tolchinsky, 2021). Así, este estudio explora qué recursos de lenguaje académico productivo contribuyen a la calidad de un informe y un ensayo sobre una misma temática, más allá de la contribución de las habilidades de lenguaje académico receptivo.



METODOLOGÍA

Participantes. La muestra estuvo compuesta por 126 estudiantes de 8º básico, distribuidos en tres establecimientos educacionales ubicados en la Región Metropolitana en Santiago de Chile. Los estudiantes tenían entre 13 y 14 años. Los estudiantes dieron su consentimiento informado para participar de este estudio.

Recolección de los datos. Se solicitaron dos tareas de escritura: un ensayo y un informe sobre el mismo tema: el uso de Tablet. Se administraron las tareas de manera grupal en una jornada escolar, otorgando 30 minutos para cada una. En otra instancia, se aplicó el instrumento de habilidades receptivas de lenguaje y vocabulario académico en una sesión de 60 minutos (ELA).

Medidas

Calidad de la escritura. Se estimó mediante la aplicación de una rúbrica para cada tarea (Figuroa, Chandía & Meneses, 2018). Para los ensayos se evaluó posición, argumentos, contraargumento y organización. En los informes, se determinó la constatación del fenómeno, la elaboración de ideas y organización. El puntaje total de cada tarea es de 16 puntos, y se obtuvo mediante la suma total de cada dimensión (el puntaje máximo por dimensión es de 4) (alpha de Cronbach de .66).

Habilidades clave de lenguaje académico (HCLA) (medida receptiva). Las habilidades receptivas de lenguaje académico se midieron con un instrumento validado psicométrica (Meneses et al., 2018): 1) empaquetar y desempaquetar nominalizaciones, 2) organizar oraciones compactas y complejas, 3) conectar ideas lógicamente, 4) seguir las anáforas conceptuales, 5) interpretar puntos de vistas, 6) comprender términos metalingüísticos, 7) organizar textos argumentativos, 8) identificar un registro académico y 9) conocer vocabulario académico. Para cada tarea, el puntaje va entre 0-1, excepto en la tarea 7 que va entre 0 y 3). Estos puntajes se reescalan para obtener un puntaje máximo de 68 puntos (alpha de Cronbach de .88).

Recursos de lenguaje académico (RLA) (medida productiva). Se utilizaron los programas de análisis de lenguaje automático de CHILDES (Child Language Data Exchange System) CHAT y CLAN (MacWhinney, 2014). Se realizó una doble segmentación con un 20% de la muestra por dos investigadoras. Todos los recursos que se consideraron fueron seleccionados de acuerdo con una revisión del total de palabras utilizadas por los estudiantes¹. Todos los RLA se midieron como frecuencia de aparición, a excepción del índice de complejidad sintáctica y el de diversidad léxica, que son medidas automatizadas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Recursos de lenguaje académico (RLA) codificados

¹ Se creó un listado de palabras a partir del corpus total (1824 palabras distintas de un total de 13948 palabras en los ensayos y 1634 palabras distintas de un total de 13259 en los informes) y se clasificaron los RLA.

Recurso de lenguaje académico RLA	Definición	Ejemplo	
Vocabulario académico	Transdisciplinar	Palabras de naturaleza abstracta y poco frecuentes en el lenguaje cotidiano, en las que se incluye el vocabulario utilizado a través de las disciplinas para explicar conceptos.	<i>impedir</i> <i>sistema</i>
	Temático	Palabras utilizadas en las instrucciones de la tarea y que son utilizadas por los estudiantes en el texto producido.	<i>tablet</i> <i>aplicaciones</i>
	Metalingüístico	Palabras utilizadas para referirse a los géneros discursivos, procesos de escritura o sobre el lenguaje.	<i>ensayo</i> <i>introducción</i>
Nominalización	Sustantivos que derivan de una transformación gramatical de un verbo o de un adjetivo.	<i>comportamiento</i> <i>determinación</i>	
Marcador discursivo	Formulativos	Piezas lingüísticas que se utilizan como pistas para organizar la información en un texto.	<i>en primer lugar</i> <i>en conclusión</i>
	Lógicos	Conector que establece una relación lógica entre dos oraciones.	<i>sin embargo</i> <i>en cambio</i>
Marcador epistémico	Piezas lingüísticas que se utilizan para expresar el grado de certeza o creencia del escritor sobre una determinada proposición.	<i>creo</i> <i>probablemente</i>	
Marcador deóntico	Piezas lingüísticas que expresan deber.	<i>debe</i> <i>debería</i>	
Postura enunciativa involucrada	Verbos, pronombres y determinantes en primera o segunda persona gramatical que explicitan la voz del autor en el texto.	<i>Ocupamos</i> <i>Mi idea</i>	
Medidas léxico-gramaticales y de extensión	Definición		
Índice de diversidad léxica (CTTR)	Palabras distintas utilizadas en la producción de un texto. Se calculó CTTR (corrected type/token ratio) que divide por la raíz cuadrada del total de palabras del texto por dos, vale decir, se controla la diversidad por la longitud del texto.		
Complejidad sintáctica	Palabras por cláusulas, calculado automáticamente con CLAN.		
Longitud del texto	Número de cláusulas totales de un texto.		

Plan de análisis

Se realizó un análisis descriptivo y pruebas t de muestras relacionadas para analizar las diferencias significativas según género discursivo en todas las medidas. Posteriormente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con el objetivo de examinar el aporte específico de HCLA y todos los RLA respecto a cada tarea de escritura. En una primera instancia, mediante la función “aps” del paquete “Yhat” del programa R (R Core Team, 2017), se probaron todos los subconjuntos de potenciales predictores entre las combinaciones posibles de los recursos y la calidad, dejando aquellos subconjuntos de recursos que explicaban mayor varianza y que tenían más carga (o peso) en cada uno de los modelos de regresión. La función dada por este paquete estadístico es importante porque permite pesquisar cuáles son los recursos que priman sobre la calidad de la escritura. Por tanto, se puede seleccionar empíricamente los recursos de lenguaje académico que efectivamente impactan en la calidad de cada uno de los géneros abordados.

RESULTADOS

1. Descripción de los recursos de lenguaje académico (RLA) en la escritura de ensayos e informes

Se compararon los recursos de lenguaje académico presentes en ambos géneros estudiados. En los ensayos, se utilizan con mayor frecuencia vocabulario temático, vocabulario metalingüístico, marcadores discursivos lógicos, marcadores epistémicos y deónticos y complejidad sintáctica (ver Tabla 2). En cambio, en los informes se presentan con mayor frecuencia el vocabulario transdisciplinar y las nominalizaciones.

Tabla 2. Descriptivos RLA para cada género discursivo y pruebas t para la comparación entre géneros. Realizados los análisis comparativos se pueden distinguir los siguientes ejes discursivos que ilustran las diferencias y similitudes de las experiencias de los entrevistados.

	Ensayo				Informe				t	p
	Media	DE	Min	Max	Media	DE	Min	Max		
Longitud (# cláusulas)	18.29	9..77	2	49	19.13	9.66	4	49	1.11	.27
Voc. temático*	8.75	5.47	0	24	7.34	4.95	0	21	3.33	.00
Voc. metalingüístico*	1.89	2.14	0	13	0.52	0.85	0	4	7.65	.00
Voc. transdisciplinar*	2.06	2.47	0	17	3.5	3.05	0	13	5.67	.00
Nominalizaciones*	2.71	2.45	0	11	4.59	3.57	0	19	7.32	.00
MD. fomulativos	0.63	0.77	0	4	0.52	0.72	0	3	1.41	.16
MD. lógicos*	3.57	2.30	0	14	1.92	1.80	0	8	8.00	.00
ME. epistémicos*	0.36	0.81	0	5	0.09	0.52	0	5	3.34	.00
ME. deónticos*	0.48	0.72	0	3	0.06	0.26	0	2	6.19	.00
Postura enunciativa	3.14	2.64	0	14	2.83	3.54	0	14	.85	.39
Complejidad sintáctica*	6.00	1.15	3	9.5	5.48	1.34	2,4	9,65	3.75	.00
CTTR	3.18	0.64	1.2	5.2	3.24	0.66	1.38	4.57	1.32	.19

* Diferencias significativas

2. Recursos de lenguaje académico como predictores de la calidad

2.1 Impacto de los RLA en la escritura de ensayos

Se utilizaron dos variables de control para generar los modelos de predicción: un control externo (de los sujetos), dado por el grupo socioeconómicos (GSE) de las escuelas a las que asisten los estudiantes; y la longitud de los textos como variable de control interno, dado que se ha insistido en su fuerte correlato con las variables lingüísticas analizadas (Salas et al., 2016).

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

En efecto, los modelos 3, 4, 5 y 6 exploran de forma independiente HCLA, nominalización, vocabulario temático y postura enunciativa, respectivamente. Es importante destacar que se seleccionaron estos RLA luego de probar todas las combinaciones posibles de los recursos y la calidad, dejando aquellos subconjuntos de recursos que explicaban mayor varianza y que tenían más carga. Por tanto, los recursos se seleccionaron debido a su fuerte impacto en la calidad de las producciones. Entre todos estos modelos, y manteniendo ambas variables de control constante, el modelo 4 es el que obtiene mejores índices (ver Tabla 3) con la inclusión de las nominalizaciones.

Tabla 3. Modelo de predicción en los ensayos

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

Nota: Por cada variable, se reportan los coeficientes beta estandarizados. *p\0.05; **p\0.01; ***p\0.001

F= M1 a 8, respecto a M9.

En cambio, los modelos 7, 8 y 9 exploran la combinación de estos factores. El modelo 9 incorpora todas las variables de interés, vale decir, GSE y longitud, HCLA, nominalización, vocabulario temático y postura enunciativa. Este es el mejor modelo, ya que obtiene la mayor varianza explicada, pues en conjunto logra explicar un 59%. Nuevamente, las variables nominalización y vocabulario temático son las que presentan la mayor carga marginal, aunque todas las otras variables son significativas. Por tanto, el modelo 9 es el que mejor explica la calidad de los ensayos de los estudiantes chilenos de 8º básico. En este modelo, las habilidades y los recursos de lenguaje académico son significativos. Para comprender las decisiones tomadas por los escritores al producir un ensayo, se presenta el siguiente ejemplo.

Ejemplo ensayo	Recursos de LA
----------------	----------------

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

2.2 Impacto de los RLA en la escritura de informes

El modelo 1 muestra que el GSE -como variable de control- es significativo y aporta un 26% de la varianza explicada. En tanto, el modelo 2, con la longitud y GSE, explican por sí solas un 39% de la varianza. Sin embargo, en los modelos siguientes ambas covariables decrecen su carga. Los modelos 3, 4, 5, 6 y 7 entran de forma independiente HCLA, nominalización, vocabulario temático, vocabulario transdisciplinar y diversidad léxica (CTTR), respectivamente². El modelo 6 (Voc. transdisciplinar) y el modelo 7 (CTTR) explican, por separado, un 49% de la varianza. Es importante destacar que, en este último, desaparece el efecto de la longitud, pero no el GSE, como variables de control.

Tabla 4. Modelo de predicción en los informes

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8	Modelo 9	Modelo 10
GSE	.52***	.39***	.21*	.35***	.32***	.29***	.31***	.26***	.18*	.18*
Longitud		.38***	.31***	.30***	.28***	.23**	.05	.05		.06
HCLA			.32***						.17	.17
Nominalización				.19*				.02	.01	.00
Voc. temático					.24**			.07	.06	.05
Voc. transdisciplinar						.38***		.22*	.19*	.20*
CTTR							.49***	.31**	.31**	.26*
Observaciones	126	126	126	126	126	126	126	126	126	126
R ²	.27	.40	.46	.42	.44	.50	.50	.49	.55	.55
R ² ajustado	.26***	.39***	.44***	.41***	.42***	.49***	.49***	.47***	.53***	.53***
Cambio en R ²		13	18	15	16	23	23	21	27	27
F	12.46***	8.03***	6.20***	8.44***	7.68***	3.31*	3.08*	3.84	0.36	

² Se utilizó el mismo procedimiento, es decir, se escogieron aquellos RLA que explicaban mayor varianza y tenían mayor carga.

Nota: Por cada variable, se reportan los coeficientes beta estandarizados. *p<.05; **p<.01; ***p<.001
 F= M1 a 9 respecto a M10.

Los modelos 8, 9 y 10 exploran la combinación de estos factores. El modelo 10 incluye todas las variables de interés, vale decir, GSE y longitud -como variables de control, HCLA y los RLA: nominalización, vocabulario temático, vocabulario transdisciplinar y diversidad léxica (CTTR). Se consideró este modelo porque permite explicar la calidad con mayor profundidad debido a la incorporación de todos los predictores, los que en conjunto explican el 53% de la varianza. Ahora bien, no todas las variables predictoras presentes en este modelo son significativas. Esto quiere decir que las habilidades de lenguaje académico (HCLA) y los recursos relativos a nominalización y vocabulario temático son un constructo latente que se relaciona con esta constelación de recursos de lenguaje académico, en los cuales predomina en mayor medida el vocabulario transdisciplinar y la diversidad léxica.

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

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

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los hallazgos de este estudio indican que el lenguaje académico receptivo (HCLA) y el productivo (RLA) efectivamente predicen la calidad de los ensayos e informes. El lenguaje académico receptivo se conceptualiza como un repertorio de habilidades disponibles por los estudiantes, mientras que el lenguaje académico productivo se refiere a los recursos efectivamente elegidos por los escritores al producir cada uno de los géneros escolares estudiados.

En este contexto, si bien los RLA son predictores significativos de la calidad de los ensayos e informes, aquellos que hacen aportes positivos no son los mismos para cada tarea. Este hallazgo concuerda con investigaciones previas que muestran que los recursos dependen de los

requerimientos de cada género (Berman & Nir, 2007). Sin embargo, esos estudios han centrado su atención no en una constelación de recursos, sino en recursos lingüísticos específicos, como complejidad sintáctica (Aravena & Hugo, 2016), dominio léxico (Aravena & Quiroga, 2018; Gómez et al., 2016) o marcadores discursivos y epistémicos (Uccelli et al., 2013).

En consecuencia, esta investigación da cuenta de una constelación de recursos lingüísticos propios del lenguaje académico. En los ensayos, los RLA que contribuyen a explicar en conjunto el 59% de la varianza son nominalizaciones, vocabulario temático y postura enunciativa involucrada, además de las habilidades receptivas -HCLA. Llama la atención la incorporación de postura enunciativa involucrada como predictor de la calidad. Tradicionalmente, una de las estrategias para construir un texto académico son los mecanismos de impersonalización (Zayas, 2012) para generar objetividad en la construcción textual. Sin embargo, en esta tarea los estudiantes incluyeron múltiples marcas de primera o segunda persona gramatical. Es decir, explicitaron su voz como autores del texto. Este fenómeno lingüístico se relaciona estrechamente con el tema y la tarea propuesta, porque se cumple con el posicionamiento de una postura clara.

Por otro lado, las variables de control incorporadas al modelo (longitud y GSE) van perdiendo su carga en la medida que se incorporan las habilidades receptivas y los recursos productivos de lenguaje académico. En efecto, la longitud restringe su impacto, lo que concuerda con la investigación previa (Uccelli et al., 2013). Es decir, la longitud por sí misma no parece ser el factor central, sino que los recursos lingüísticos utilizados en los ensayos más extensos son los que median la relación entre longitud y calidad de la escritura. Asimismo, el efecto dado por la variable de GSE -que presenta un gran impacto sobre la calidad- desaparece en la medida en que se incorporan las habilidades y recursos de lenguaje académico. Este hallazgo tiene el potencial de contribuir a la práctica educativa, pues en la medida que los estudiantes utilizan los RLA y, por tanto, se les enseña explícitamente a escribir géneros escolares diferentes, el efecto del GSE desaparece, lo que da cuenta del carácter maleable del lenguaje según los contextos de uso.

Respecto al informe, el modelo de predicción seleccionado muestra que HCLA, nominalizaciones, vocabulario temático, vocabulario transdisciplinar y diversidad léxica (CTTR) predicen en conjunto el 53% de la varianza, aunque las variables predictoras de vocabulario académico y CTTR, son las únicas significativas. Ahora bien, en esta tarea la longitud deja de ser significativa; sin embargo, el GSE sigue aportando al modelo. Por ello, la práctica pedagógica tendría que enseñar a desarrollar la diversidad léxica y el vocabulario académico en edades tempranas- y en tareas contextualizadas- con el objetivo de reducir las brechas socioeconómicas en la escritura de estos géneros escolares más difíciles de dominar.

Estos resultados aportan evidencia para comprender las demandas lingüísticas de los géneros escolares y sugieren la importancia de brindar oportunidades de aprendizaje para el lenguaje académico tanto receptivo como productivo. Estas habilidades lingüísticas permiten un acceso equitativo a la comprensión y producción de conocimientos. De este modo, estos hallazgos resaltan la importancia de la flexibilidad retórica (Ravid & Tolchinsky, 2002) como un mecanismo indispensable para promover la literacidad. Por tanto, es altamente recomendable promover la enseñanza explícita de habilidades y recursos del lenguaje académico para que los estudiantes cuenten con las herramientas para producir textos de mayor calidad. Asimismo, no debemos olvidar que estos recursos no son transversales, sino que se adaptan a los requerimientos de cada género, lo que hace indispensable que en la escuela se reflexione sobre el lenguaje, las elecciones y propósitos con que se escribe y para quien se escribe.

BIBLIOGRAFÍA

- Aravena, S., & Hugo, E. (2016). Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios. *Lenguas Modernas*, 47, 9-40.
- Aravena, S., & Quiroga, R. (2018). Desarrollo de la complejidad léxica en dos géneros escritos por estudiantes de distintos grupos socioeconómicos. *Onomázein*, 42, 197-224.
- Bazerman, Ch. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? En C. A. MacArthur, S. Graham, & Fitzgerald

(Eds.), Handbook of writing research (pp. 144-159). Guilford Press.

- Bazerman, Ch. (2018). Lifespan longitudinal studies of writing development: A heuristic for an impossible dream. En Ch. Bazerman, A. Applebee, V. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. Jeffery, P. Matsuda, S. Murphy, D. Wells, M. Schleppegrell, & K. Campell (Eds). The lifespan development of writing, (pp. 326–365). National Council of Teachers of English.
- Berman, R. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79–120.
- Collins, P., Tate, T.P., won Lee, J., Krishnan, J. & Warschauer, M. (2021). A multi-dimensional examination of adolescent writing: considering the writer, genre and task demands. *Reading and Writing*. Avance en línea.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. Continuum.
- Figueroa, J., Chandía, E. y Meneses, A. (2018). Calidad de la escritura en explicaciones^{S_{SEP}} argumentaciones: validación estructural de una rúbrica para medir desempeños. *Boletín de Lingüística*, 30 (49-50), 43-67.
- Figueroa, J., Meneses, A. & Chandía, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing*, 31(3), 703–723.
- Gómez, G., Sotomayor, C. Bedwell, P., Dominguez, A., & Jeldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing*, 29(7), 1317–1336.
- Grøver, V., Uccelli, P., Rowe, M. L., & Lieven, E. (2019). Learning through language. En V. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe & E. Lieven (Eds.), *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning*, (pp. 1–16). Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (2014). The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Electronic Edition. Resource document: <http://childes.psy.cmu.edu/>
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86.
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M., Ruiz, M., Acevedo, D., & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223-247.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 417-447.
- Salas, N., Llauradó, A., Castillo, C., Taulé, M., & Martí, M. A. (2016). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood. En J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Eds.), *Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 307–326). Springer.
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Stavans, A & Tolchinsky, L. (2021). Una perspectiva multidimensional del desarrollo del lenguaje escrito. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 1-8.
- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Meneses, A., & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077–1109.1-33.
- Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos^{S_{SEP}} y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

SOBRE LAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UAH

La Facultad de Educación UAH desarrolla distintas líneas de investigación vinculadas directamente con los problemas de equidad, desigualdad y calidad del sistema escolar, de modo de aportar al sistema educativo y a la política pública. Estas líneas de investigación son:

- Mercado educativo y sistema escolar
- Diversidad e inclusión educativa
- Profesores y formación docente
- Liderazgo y aula
- Educación y trabajo
- Educación superior

Te invitamos a visitar nuestra página Web para conocer nuestros proyectos de investigación en cada línea y los productos asociados

educacion.uahurtado.cl/investigacion/

