



HABILIDADES LINGÜÍSTICAS TRANSDISCIPLINARES EN PRODUCCIONES ARGUMENTATIVAS ESCRITAS POR ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DE SECUNDARIA

TRANSDISCIPLINARY LINGUISTIC SKILLS IN ARGUMENTATIVE WRITING BY HIGH SCHOOL SENIORS

Rodrigo Loyola Espinoza | Universidad Alberto Hurtado | loes.rodriigo@gmail.com

Javiera Figueroa Miralles | Universidad Alberto Hurtado | jafigueroa@uahurtado.cl *

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.03>

Recibido: 29-09-2023 | Aceptado: 25-09-2024

RESUMEN: La argumentación escrita es una habilidad crucial para desarrollar el razonamiento crítico y la participación ciudadana. Esta investigación describe el desempeño de estudiantes de 12° grado en la escritura de géneros con propósitos argumentativos, a través de la evaluación de habilidades lingüísticas transdisciplinarias. Se analizan escritos de ocho estudiantes en tres tareas auténticas de escritura correspondientes a los géneros de discurso público y carta abierta. Para ello se utiliza una rúbrica analítica que posee cuatro dimensiones de habilidades de lenguaje transdisciplinar: comunicativo-discursiva, que releva el propósito comunicativo a partir del paradigma funcional de la escritura; textual, que revisa las relaciones de autonomía y coherencia global; gramatical, que analiza los recursos gramaticales desplegados; y la dimensión léxico-semántica, que pesquiza el uso del léxico transdisciplinar. Los resultados indican que las dimensiones con mayor progreso son la comunicativa, seguida de la textual y la léxica. Se sugieren estrategias concretas para abordar los desafíos de la escritura en este nivel de escolaridad.

PALABRAS CLAVE: Escritura argumentativa, lenguaje transdisciplinar, rúbrica analítica.

RESUMO: A argumentação escrita é uma competência crucial para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da participação cívica. Esta investigação analisa o desempenho de uma série de competências linguísticas transdisciplinares de alunos do 12º ano em gêneros com fins argumentativos, como o discurso público e a carta aberta. Para tal, são analisados os textos de oito alunos em três tarefas de escrita autêntica, recorrendo a uma rubrica

**Para correspondencia, contactar: Javiera Figueroa Miralles (jafigueroa@uahurtado.cl). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Erasmo Escala 1835, Santiago, Chile.*

analítica que presenta cuatro dimensiones de competencias lingüísticas transdisciplinares: *comunicativo-discursiva*, que revela el propósito comunicativo con base en el paradigma funcional de la escritura; *textual*, que revê las relaciones de autonomía y coherencia global; *gramatical*, que analiza los recursos gramaticales utilizados; y la dimensión *léxico-semántica*, que investiga el uso del léxico transdisciplinar. Los resultados indican que las dimensiones que registran mayores progresos son la comunicativa, seguida de la textual y la léxica. Se sugieren estrategias concretas para enfrentar los desafíos de la escritura en este nivel de escolaridad.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação escrita, linguagem transdisciplinar, rubrica analítica.

ABSTRACT: Written argumentation is a crucial skill for developing critical thinking and citizenship participation. This research analyses the performances of 12th-grade students' transdisciplinary linguistic skills in argumentative genres such as public discourse and open letter. For this purpose, the writings of eight students are analyzed in three authentic writing tasks, using an analytical rubric that has four dimensions of transdisciplinary language skills: *communicative-discursive*, which assesses the communicative purpose based on the functional paradigm of writing; *textual*, which entails the relationships of autonomy and overall coherence; *grammatical*, which analyzes the deployed grammatical resources; and the *lexical-semantic* dimension, which investigates the use of transdisciplinary vocabulary. The results indicate that the dimensions showing the most progress are the communicative, followed by the textual and lexical dimensions. Concrete strategies are suggested to address the challenges of writing at this level of schooling.

KEYWORDS: Argumentative writing, transdisciplinary language, analytical rubric.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la argumentación es fundamental para el posicionamiento de las y los estudiantes en contextos sociales cada día más complejos y exigentes. Argumentar no solo implica tomar una posición frente a una controversia, sino que es parte de la naturaleza dialógica del pensamiento (Leitão, 2000). Desarrollar la argumentación implica abordar las habilidades del pensamiento crítico, en general, y de la escritura en particular, en tanto permite desarrollar una interpretación crítica de los discursos y puntos de vista que constituyen la realidad social (Cassany & Castellà, 2010). Esto involucra enseñar no solo a adoptar una posición frente a una controversia sino también a desplegar recursos del lenguaje cada vez más complejos durante la escolaridad (Taylor et al., 2019).

A pesar de la relevancia que tienen las habilidades de escritura y argumentación para la formación de ciudadanía crítica (Padilla, 2020) y para el desarrollo del pensamiento (Leitão, 2000), se ha constatado que las oportunidades para aprender a escribir están inequitativamente distribuidas, ya que dependen de factores sociales, económicos y culturales (Bazerman, 2016; Zavala, 2019). En el contexto chileno, la investigación da cuenta de que la enseñanza y evaluación de la escritura a nivel escolar tiene un foco prescriptivo que contempla escasa retroalimentación (Gómez

et al., 2016). La investigación reciente (Flores et al., 2024) destaca que, a pesar de que el currículum nacional establece el modelo comunicativo, en las prácticas de enseñanza este modelo aparece con menos frecuencia frente al modelo procedimental y prescriptivo en la enseñanza de la escritura.

La investigación referida al desempeño escrito de los estudiantes ha puesto el acento en los niveles de enseñanza primaria, principalmente en la exploración de narraciones y exposiciones. En cambio, se ha prestado menos atención a las producciones con propósitos argumentativos (Arancibia & Retamal, 2022; Larraín & Singer, 2019; Sotomayor et al., 2016). Bañales et al. (2018) hacen una revisión de los estudios relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la escritura realizados con profesores o estudiantes de primero a sexto básico en Chile, durante el periodo de 2007 a 2016. De la selección de 43 estudios, solo dos de ellos analizan de manera exclusiva géneros con propósitos argumentativos. Dentro de sus conclusiones, destacan la necesidad de poder identificar con mayor detalle las estrategias de enseñanza y evaluación de la escritura (Bañales et al., 2018). Por su parte, Arancibia y Retamal (2022) indagan en la implementación de una secuencia didáctica mediante el género carta de opinión en 5º grado. Para ello, utilizan una rúbrica analítica que mide la adecuación al género discursivo, la coherencia y la cohesión. Sus resultados muestran los efectos de la retroalimentación sobre los desempeños escritos de los estudiantes. Pese a estos avances, aún son incipientes las investigaciones sobre escritura en secundaria (Andueza, 2016; Aravena et al., 2016; Flores et al., 2024), por lo que existe la necesidad de indagar en el desarrollo progresivo de las habilidades lingüísticas vinculadas al cumplimiento de propósitos comunicativos con fines persuasivos.

Desde otra perspectiva, diversas investigaciones han comprobado que el dominio del lenguaje transdisciplinar —o lenguaje académico— predice la calidad de las producciones escritas de las y los estudiantes (Meneses et al., 2018; Uccelli et al., 2015). Esto es relevante porque invita a prestar atención a la construcción lingüística y discursiva de las producciones escritas en el contexto escolar, dado que este despliegue del lenguaje posibilita que se cumplan los propósitos comunicativos de los textos. Ahora bien, es importante señalar que la definición de lenguaje transdisciplinar implica atender a una constelación de habilidades lingüísticas (Uccelli et al., 2015), y no a una descripción aislada de fenómenos lingüísticos. Así, cobran especial atención aquellos instrumentos de evaluación que logran pesquisar estas habilidades en su conjunto.

Un estudio reciente (Figuroa et al., 2020) exploró los perfiles de escritores según la calidad de los ensayos escritos por estudiantes chilenos de 8º grado; además, establece relaciones entre estos perfiles y los usos de recursos de lenguaje académico o transdisciplinar en los ensayos producidos. Dentro de sus conclusiones, plantea que un 69% de las y los estudiantes pertenecían al perfil emergente, lo que demuestra que tanto el desarrollo de las habilidades argumentativas como de los recursos de lenguaje transdisciplinar son un desafío para el estudiantado. Por su parte, Meneses et al. (2023) examinan los cambios en el microdesarrollo de las habilidades lingüísticas transdisciplinarias y su contribución a la calidad de las explicaciones científicas escritas por alumnos de cuarto grado. Las autoras obtienen como resultado que las dimensiones con mayor avance en sus desempeños son las relativas al léxico y a la dimensión

comunicativo-discursiva, mientras que la dimensión gramatical y sintáctica no presenta una mejora progresiva (Meneses et al., 2023). Ahora bien, solo se ha indagado sobre el desempeño escrito y su relación con el lenguaje transdisciplinar en años iniciales de la escolaridad (Meneses et al., 2023), por lo que surge la necesidad de profundizar la relación entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas transdisciplinares, a partir del análisis de otros géneros discursivos y en los niveles mayores del ciclo escolar.

Esta investigación tiene el propósito de describir el desempeño de estudiantes de 12° grado en la escritura de géneros con propósitos argumentativos, y además, caracterizar la trayectoria en la apropiación de dichos dominios mediante una rúbrica analítica (Meneses et al., 2023). Este estudio contribuye a una comprensión de los recursos lingüísticos y discursivos transdisciplinares que despliegan los y las estudiantes del último año escolar en la escritura de diversos géneros discursivos que tienen como propósito la persuasión: el discurso público y la carta abierta. Además, esta investigación dará insumos para orientar los procesos de enseñanza de la escritura escolar, ya que muestra los desempeños mediante el uso de una rúbrica, lo que permite comprender cuáles son los mayores desafíos lingüísticos y discursivos. En efecto, con los hallazgos de cada dimensión se entregan consideraciones concretas que permitirán que los estudiantes logren ser agentes en la construcción de sus textos (Phillips Galloway et al., 2019). Para ello, se exponen conceptos claves del marco teórico que sustentan esta propuesta. Posteriormente, se explica la metodología empleada, los resultados y una discusión a partir de los hallazgos, que entrega recomendaciones concretas para abordar los desafíos de la escritura en este nivel de escolaridad.

MARCO TEÓRICO

Géneros discursivos y argumentación

A partir del enfoque sociocultural, los fenómenos y prácticas en torno a la palabra son entendidos desde una dimensión cultural, situada y contextualizada. Esta perspectiva plantea que todo acto de habla, en tanto acto comunicativo que persigue un objetivo, se organiza a partir de formas recurrentes y comprensibles con propósitos comunes similares, conformando géneros discursivos (Bajtin, 1982). Comprender la actividad comunicativa humana implica conocer, indagar y apropiarse de una diversidad de géneros. Tal como señala Devitt (2021), tomar conciencia de los géneros como acciones sociales y prestar atención a sus visiones del mundo subyacentes permite que las y los hablantes puedan relacionarse de manera activa con los efectos persuasivos, la manipulación y coerción que pueden ejercer ciertos grupos sociales dominantes por sobre otros. Es decir, el ejercicio crítico se sustenta en la comprensión de las características y efectos que tienen los géneros discursivos en la vida cotidiana.

En el caso de la escritura, dicha comprensión guía a los escritores en la identificación de las situaciones para las que escriben, quiénes son sus audiencias, qué formas pueden tomar los textos y qué pueden lograr; por lo tanto, les permite conseguir mejores desempeños como escritores en tanto logran los propósitos comunicativos que se proponen (Bazerman, 2016; Navarro, 2019). En esta investigación, se pone el acento en las exigencias de los géneros con propósitos argumentativos, en específico el discurso público y la carta abierta, no solo porque estos géneros son

parte central del razonamiento, del pensamiento crítico y de la participación ciudadana, sino también porque son los géneros donde el estudiantado presenta mayores dificultades para la construcción de conocimiento (Bañales et al., 2014; Navarro, 2019).

Dentro de los desafíos comunicativos más complejos a los que el estudiantado se enfrenta, están los géneros académicos, cuya naturaleza es eminentemente argumentativa (Snow & Uccelli, 2009). En efecto, la argumentación escrita y las preguntas controversiales, propias de los discursos disciplinares, son un reto para la alfabetización académica (Bañales et al., 2014). Estos discursos se caracterizan por el uso de un registro de alta complejidad, que le exige al hablante desenvolverse comunicativamente en contextos de aprendizaje y en comunidades disciplinares específicas, y cuyo rol es fundamentalmente epistémico, es decir, una escritura que permite construir y reflexionar sobre el conocimiento o dar cuenta de lo aprendido (Camps & Castelló, 2013). La enseñanza prescriptiva y normativa de los géneros argumentativos impide que el estudiantado construya una “voz” que le permita desarrollar sus puntos de vista. En cambio, esta investigación se configura desde un paradigma funcional y comunicativo, que exhorta al estudiantado a desarrollar su punto de vista en torno a temas controversiales.

Desde el enfoque comunicativo se busca legitimar las formas lingüísticas que poseen las y los estudiantes, dado que a partir de ellas construyen sus identidades para luego enfrentarse al desafío de acceder a las comunidades académicas; se espera que sean ellos y ellas quienes encuentren su voz en el discurso académico y que se inserten con pertenencia en estas (Zavala, 2019); a partir de la intersección entre sus identidades dentro de la escuela, con las numerosas identidades construidas fuera de esta (Phillips Galloway et al., 2019). Esta investigación busca avanzar hacia la identificación de las habilidades lingüísticas y discursivas para orientar las prácticas de enseñanza y ofrecer oportunidades de aprendizaje que les permita el desarrollo de dicha agencia.

Recursos del lenguaje transdisciplinar

El lenguaje académico o transdisciplinar se define como el repertorio de registros y convenciones de alta complejidad propios de las comunidades disciplinares específicas donde se construye el conocimiento (Camps & Castelló, 2013). Recientemente, se ha operacionalizado dicho constructo de lenguaje académico como un conjunto de habilidades léxicas, gramaticales y discursivas que son requeridas en el lenguaje de la escuela, frecuentes en textos escolares y en evaluaciones, pero poco frecuentes en interacciones cotidianas (Uccelli et al., 2015). La investigación ha demostrado que estas habilidades predicen los desempeños en comprensión lectora (Meneses et al., 2018; Uccelli et al., 2015) y en la calidad de la escritura de explicaciones y argumentaciones (Figuroa et al., 2018), dado que son los recursos que permiten desplegar los razonamientos para cumplir con los propósitos comunicativos. En este escenario, Meneses et al. (2023) desarrolló una rúbrica cuyo constructo está configurado en dimensiones de organización de la lengua y criterios que especifican las expectativas de uso del lenguaje para la producción de géneros escolares. Las dimensiones para la evaluación de producciones escritas son: dimensión comunicativo-discursiva, textual, gramatical y léxico-semántica.

La dimensión *comunicativo-discursiva*, a partir del enfoque funcional, releva el propósito comunicativo (Snow & Uccelli, 2009); en este caso, la naturaleza persuasiva y argumentativa es la clave para la constitución del género (Rose & Martin, 2012). La segunda dimensión, *textual*, evalúa las relaciones de autonomía y coherencia global del texto, además del uso de marcadores organizacionales que permiten reconocer las relaciones lógico-semánticas propias del género (Cruz, 2014). La dimensión *gramatical* apunta a la construcción de oraciones de distinta naturaleza, que permiten empaquetar información a la hora de construir argumentos y, por tanto, elaborar maneras de enunciar más complejas y sofisticadas (Beers & Nagy, 2009). Finalmente, la dimensión *léxico-semántica* busca pesquisar el uso de diversidad léxica, es decir, de una variedad de repertorio léxico, evitando repeticiones en la selección de palabras (Snow & Uccelli, 2009). Además, incorpora la precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar, entendido como un repertorio de palabras poco frecuentes o ajenas al uso coloquial. Este instrumento de evaluación permite caracterizar los desempeños de manera integrada, entregando una panorámica de la apropiación de recursos lingüísticos y discursivos transdisciplinarios relevantes para la construcción de géneros con propósitos argumentativos.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

Esta investigación tiene un enfoque mixto (Creswell, 2014), ya que se realizó una exploración primero cuantitativa y luego cualitativa de los datos obtenidos. En una primera etapa, se analizaron los desempeños escritos, adaptando una rúbrica analítica (Meneses et al., 2023). La segunda etapa cualitativa propone ideas exploratorias en torno al vínculo entre los desempeños y las trayectorias de las y los estudiantes sobre las dimensiones más consolidadas y aquellas que requieren de acciones y estrategias didácticas específicas para su mejora. Es posible trazar dicha trayectoria a partir del contraste de los resultados obtenidos en los desempeños de una muestra de estudiantes a partir de tres momentos de un año de seguimiento, donde han desarrollado de manera semanal tareas de escritura desde un enfoque comunicativo y funcional de la escritura. Se analizaron, por lo tanto, sus desempeños a partir de las cuatro dimensiones y criterios que contempla la rúbrica analítica utilizada.

Participantes y muestra

Las producciones escritas fueron realizadas durante las sesiones de un taller extracurricular donde participaron estudiantes de 12° grado pertenecientes a 9 establecimientos educacionales municipales de altos índices de vulnerabilidad, ubicados en la región Metropolitana de Santiago de Chile. Estos talleres se realizaron en el contexto del programa PACE UCH, que acompaña a estudiantes en sus últimos años de secundaria y los prepara para la educación superior. En estos talleres se utilizó la metodología ARPA (Activando la Resolución de Problemas en el Aula). ARPA es un programa de desarrollo profesional docente que tiene como objetivo promover la resolución de problemas como una estrategia didáctica para desarrollar habilidades en distintas áreas del saber (Cabello et al., 2021). En el caso de escritura, se propone un modelo que no enseña explícitamente los recursos lingüísticos y discursivos, sino que potencia las habilidades argumentativas de las y los estudiantes mediante tareas auténticas y situaciones comunicativas prediseñadas, poniendo énfasis en que las y los estudiantes dialoguen y discutan, tanto

previo a la realización de su texto, como luego en la revisión y comentario entre pares. De este modo, se promueve que el aula se transforme en un laboratorio de escritura.

La muestra analizada consistió en 8 estudiantes de 12° grado. El criterio de selección se basó únicamente en que las/los jóvenes hubieran participado a lo largo de un año en el taller y hubieran realizado las mismas tres tareas de escritura; por lo que se analizaron en total 24 textos. Esto, considerando que los talleres tenían una asistencia irregular debido a que eran una actividad extracurricular voluntaria. Las sesiones se realizaron a distancia por el contexto de emergencia sanitaria por Covid-19.

Tareas auténticas de escritura: resolución de problemas

Las tareas de escritura utilizadas corresponden a “problemas de escritura”, definidos en el marco del programa ARPA como un dispositivo didáctico que presenta un conflicto cotidiano a partir de un escenario comunicativo que fija coordenadas que funcionan como guía para la escritura, es decir, a partir de una situación comunicativa predelimitada (Alvarado et al., 2023). Dichas coordenadas corresponden al género discursivo, el propósito comunicativo, la audiencia, concordante con el enfoque funcional y comunicativo. Se les consideran tareas auténticas de escritura porque colocan al estudiantado en un escenario comunicativo real, es decir, tienen un propósito más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura; con materiales que fueron elaborados para transmitir un mensaje (Tolchinsky, 2008). En las tareas seleccionadas, se sitúa a las y los estudiantes en tres contextos distintos que tiene en común la naturaleza argumentativa: el caso de *discursos públicos* dentro de la organización estudiantil y en el contexto de una discusión parlamentaria; así como también una *carta abierta* frente a una controversia en su comunidad. En consecuencia, son situaciones comunicativas reales que tienen delimitada la controversia en torno a la que deben tomar posición los hablantes, y cuya audiencia está definida. Ello facilita que el/la escritor/a deba desplegar sus habilidades lingüísticas específicas que le permitan cumplir su propósito comunicativo. En la *Tabla 1* se presenta un resumen de las tareas (T1, T2, T3) y sus características.

Tabla 1. Características de las tareas auténticas de escritura

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
Título tarea	El retorno a clases	¡Tomar la palabra!	¡Se acaban los filtros!
Propósito comunicativo	Evaluar su experiencia de aprendizaje durante la pandemia y animar a sus pares a comenzar el nuevo ciclo de clases presenciales	Reaccionar a una carta pública donde un grupo de apoderados/as se oponen a una nueva ley de Educación sexual integral; manifestar su punto de vista.	Convencer a la audiencia si se debe aprobar o no una ley que prohíbe el uso de filtros en redes sociales
Género discursivo	Discurso público	Carta abierta	Discurso público

Rol del escritor/a	Presidente/a centro de estudiantes	Joven comprometido/a con la educación sexual	Parlamentario/a
Audiencia	Comunidad educativa: compañeros/as, docentes	Ciudadanía en general	Congreso en presencia del ministro de salud

Instrumento de evaluación: adaptación de rúbrica

Esta investigación toma como referencia una rúbrica analítica elaborada para estudiantes de 4º grado (Meneses et al., (2023), instrumento que fue sometido a un proceso de validación (Basso, 2022). Originalmente, esta rúbrica evaluaba explicaciones científicas (Meneses et al., 2023). En esta investigación se adaptó el instrumento con el objetivo de analizar producciones argumentativas de estudiantes de secundaria. Este instrumento evaluativo es novedoso, pues permite levantar evidencia del uso del lenguaje no solo a partir de la frecuencia de recursos léxico-gramaticales (Basso, 2022), sino más bien de funciones lingüísticas y discursivas para la construcción de géneros situados en la esfera social de la comunicación. En la adaptación de esta rúbrica se mantuvo la estructura del instrumento, es decir, las 4 *dimensiones* de organización de la lengua que la constituían, y cada dimensión a su vez está dividida en dos criterios. Algunos criterios que incluye cada dimensión se reorientaron en torno al nuevo género discursivo. Se establecieron 5 niveles de desempeño, en donde 0 corresponde al nivel más bajo logrado y 4 al puntaje de mayor logro para cada uno de los ocho criterios (ver Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de las habilidades presentes en la rúbrica de lenguaje transdisciplinar

Dimensión/Criterio	Pregunta orientadora	Definición
1. Dimensión Comunicativo-discursiva		
A] Logro del propósito del género discursivo	¿Se logra el propósito del género discursivo esperado en la tarea?	Propone argumentos para defender un punto de vista o tesis lo que permitiría persuadir a la audiencia.
B] Adecuación de la postura enunciativa	¿Se construye una postura enunciativa explícita e intencionada, y se incorporan otras voces a modo de respaldo de los argumentos?	Uso de verbos mentales a través de los que el escritor reconoce que las afirmaciones son el resultado de su creencia o la de otros/as. Además, presenta marcadores del grado de incerteza que otorga una actitud

		cautelosa hacia la veracidad de una afirmación.
2. Dimensión textual		
C] Unidad del texto	¿El texto funciona como un todo autónomo y cohesionado?	Establece condiciones de textualidad comprensibles que favorecen la comprensión global, tales como la progresión del tema, el mantenimiento de los referentes y la conexión entre las ideas.
D] Pertinencia de las relaciones lógico-semánticas	¿Se relacionan lógicamente las ideas a partir del uso de marcadores organizacionales?	Presenta un razonamiento argumentativo pertinente que articula globalmente el texto a través de marcadores organizacionales que permiten reconocer las relaciones lógico-semánticas internas.
3. Dimensión gramatical		
E] Complejidad sintáctica	¿Las ideas son empaquetadas a partir de oraciones subordinadas de diverso tipo?	Estructura las ideas a partir de una diversidad de oraciones subordinadas que permiten dar cuenta de relaciones lógico-semánticas complejas a la hora de desarrollar los argumentos.
F] Precisión sintagmática	¿Los recursos gramaticales son usados de manera adecuada al entorno discursivo para favorecer la continuidad del texto y la comprensión de las ideas?	Se observan estructuras gramaticales y una correlación adecuada entre los recursos gramaticales empleados, lo que favorece la continuidad del texto y la comprensión de las ideas.
4. Dimensión léxico-semántica		
G] Diversidad léxica	¿Se utiliza una diversidad de palabras y expresiones a la hora de argumentar, en	Presenta un uso diverso y amplio de léxico a la hora de argumentar, lo que enriquece

	especial en el uso de sustantivos, verbos y adjetivos?	el significado y el poder argumentativo de la producción textual.
H) Precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar	¿El despliegue léxico da cuenta del distanciamiento del uso coloquial y del avance hacia el uso de lenguaje transdisciplinar?	Presenta la aparición de lenguaje transdisciplinar, entendido como un repertorio de palabras poco frecuentes o ajenas al uso coloquial y que permite referir con mayor exactitud ideas, procesos o entidades.

Procedimiento de corrección y plan de análisis

En la primera etapa, los investigadores realizaron una doble codificación con el 30% de la muestra, en la que se llegó al 100% de acuerdo, con el propósito de calibrar la aplicación de la rúbrica. En la segunda etapa, se analizaron los desempeños por tarea mediante estadística descriptiva para luego hacer un análisis por tarea respecto de la trayectoria de desempeño de los participantes. En la tercera etapa, de carácter cualitativo, se proponen ideas exploratorias en torno al vínculo entre los desempeños y las trayectorias de las y los estudiantes sobre las dimensiones más consolidadas y aquellas que requieren de acciones y estrategias didácticas específicas para su mejora.

RESULTADOS

Desempeños generales de las habilidades de lenguaje transdisciplinar

A partir de la *Tabla 3*, se pueden observar los primeros hallazgos al contrastar los desempeños generales por criterio, de las 24 producciones escritas mediante la aplicación de la rúbrica propuesta. En primer lugar, se identifican los desempeños más consolidados a partir de las mayores medias: A] Logro del propósito del género discursivo ($M=3,04$; $SD=0,95$), C] Unidad del texto ($M=3,08$; $SD=0,93$) y G] Diversidad léxica ($M=3,08$; $SD=0,97$). Esto permite afirmar que los mejores desempeños se relacionan con la coherencia global de los textos (criterio C]), en tanto las y los escritores construyen producciones autónomas y cohesionadas. Además, estos resultados dan cuenta de un amplio despliegue léxico (criterio G]) y de una apropiación de las características propias del género discursivo (criterio A]). Es importante precisar que en el criterio G] Diversidad léxica los desempeños son dispares (el cuartil central de se encuentra de 2,25 al 4) por lo que no da cuenta de un logro transversal en este criterio. Por el contrario, en los criterios A] y C] los desempeños se encuentran concentrados en los niveles 3-4, es decir, los de mayor logro.

Tabla 3. Descriptivos de los desempeños por criterio

Dimensión	Criterio	Media	Mediana	SD	MAX	MIN	VAR	1er Cuartil	3er cuartil
-----------	----------	-------	---------	----	-----	-----	-----	-------------	-------------

Comunicativo- discursiva	A] Logro del propósito del género discursivo	3,04	3,00	0,95	4,00	1,00	0,91	2,75	4,00
	B] Adecuación de la postura enunciativa	2,88	3,00	1,08	4,00	0,00	1,16	2,00	4,00
Textual	C] Unidad del texto	3,08	3,00	0,93	4,00	1,00	0,86	3,00	4,00
	D] Pertinencia de las relaciones lógico-semánticas	2,50	3,00	0,72	4,00	1,00	0,52	2,00	3,00
Gramatical	E] Complejidad sintáctica	2,46	2,50	0,93	4,00	1,00	0,87	2,00	3,00
	F] Precisión sintagmática	2,46	3,00	0,78	4,00	1,00	0,61	2,00	3,00
Léxico- semántica	G] Diversidad léxica	3,08	3,00	0,97	4,00	1,00	0,95	2,75	4,00
	H] Precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar	2,83	3,00	0,92	4,00	1,00	0,84	2,00	3,25

En segundo lugar, la mayor diferencia entre las medias dentro de una misma dimensión aparece en la *dimensión Textual*, ya que el criterio C] Unidad del texto tiene una media de (3,08) y D] Pertinencia de las relaciones lógico-semánticas una media de (2,50), por lo que la diferencia es de 0,58 puntos. Esto puede interpretarse como una desconexión entre la coherencia global y la autonomía del texto (criterio C]), dado que se observa una ausencia de diversos marcadores organizacionales que enriquecieran las relaciones lógicas que se establecen en el texto (criterio D]). En este último criterio, los desempeños se concentran en el rango 2-3 puntos, lo que indica un desempeño incipiente homogéneo de los estudiantes; por lo que es el criterio que está descendido de manera transversal en la muestra. En la *Tabla 4* se aprecia un ejemplo, donde se identifican los aspectos analizados en las cuatro dimensiones que la rúbrica evalúa.

Otra diferencia relevante de analizar es la que se produce entre G] Diversidad léxica (3,08), criterio que comparte el primer lugar en la media de desempeños, en contraste con el criterio H] Precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar (2,83); la diferencia entre ambos criterios es la segunda mayor de todas las dimensiones. Esto

indicaría que los estudiantes poseen un repertorio diverso de léxico, aunque persiste un predominio de palabras propias de lenguaje cotidiano y coloquial, sin desplegar palabras abstractas o menos usuales que permitan referir con mayor exactitud ideas, procesos o entidades. Es importante considerar que el uso léxico de palabras cotidianas podría ser una estrategia retórica propia de los géneros argumentativos en contexto públicos (tal como las tareas de escritura señalaban); aun así, las expectativas léxicas de dichos géneros implican un uso léxico creciente del lenguaje transdisciplinar.

Tabla 4. *Ejemplo de texto completo correspondiente a la Tarea 3*

"A mis compañeros del senado, hoy estamos aquí en representación y para proteger a la población mas joven, al futuro del país, la cual a su temprana edad esta sufriendo en gran proporción por el uso de los filtros en redes sociales ¡al 42% de las personas entre 12 y 20 años las han acosado!, declara Ditch The Label ONG británica. **Luego** de esa terrible estadística, entiendo que lo mas lo mas lógico pareceria eliminar de todas las aplicaciones y para siempre estos filtros, **ya que** dañan a nuestros ciudadanos *tanto* mentalmente *como* fisicamente, llevándolos a tomar acciones drásticas en su cuerpo, dietas imposibles, rutinas de ejercicios cada vez mas exigentes. Compañeros, la solución NO es eliminar los filtros, podríamos hacer una campaña sobre porque están mal y nos perjudican, y tal vez sea una opción mas provechosa, **ya que** si los eliminamos y no dejamos que nuestros jóvenes aprendan y acepten su cuerpo, la próxima tendencia los llevara a ese bucle de insuficiencia de nuevo. Debemos enfocarnos en llevar la educación sobre salud mental, a todos los jóvenes de nuestro país, *para* tener una generación mas sabia, sana y que construya un país mejor, por supuesto, tener en cuenta que ademas de la salud mental, debemos hacer campañas para informarlos y enseñarles buenos hábitos alimenticios."

Nota: Dimensión comunicativo-discursiva, **dimensión textual**, *dimensión gramatical*, dimensión léxico-semántica

Trayectorias del lenguaje transdisciplinar en las tres tareas

En los siguientes *gráficos* se presentan los desempeños desagregados por dimensión y criterio a lo largo de las tres tareas de escritura (T1, T2, T3). Cada tarea se realizó en tres momentos distintos del año (abril, junio y octubre), por lo que se proponen conclusiones a partir de las trayectorias de sus desempeños a lo largo del tiempo.

Gráfico 1. *Dimensión comunicativo-discursiva y dimensión textual*

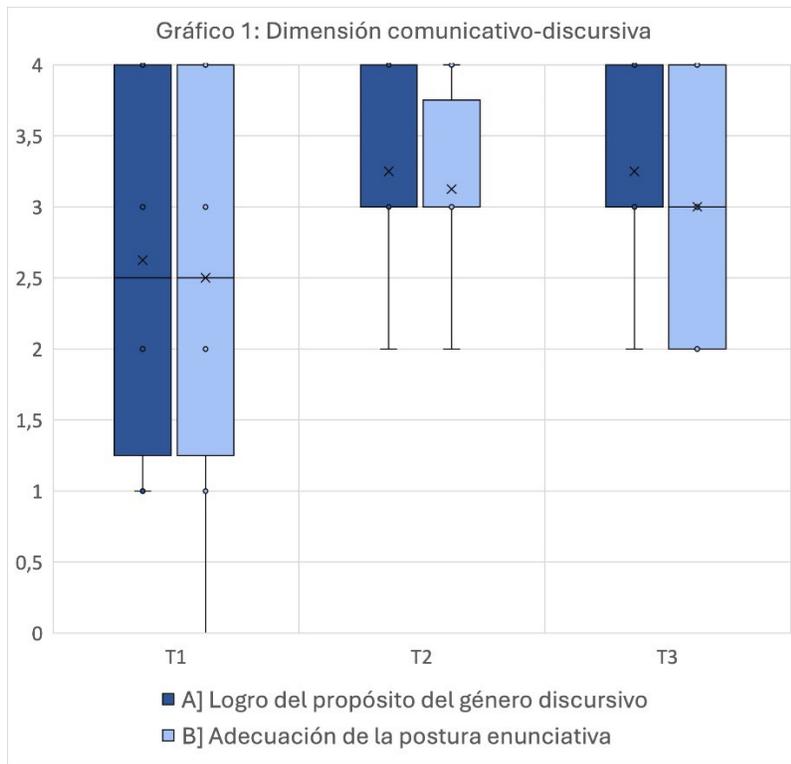


Gráfico 2. Dimensión textual



En el *Gráfico 1* se destaca la progresión ascendente entre la T1 hasta la T3 del criterio A] Logro del propósito comunicativo. Junto con ser unos de los desempeños más consolidados, es el criterio que presenta un mejor progreso

en su desempeño a lo largo de las experiencias de escritura: de la T1 a la T3 el cuartil central se concentra finalmente entre los puntajes 3-4, es decir, el mejor desempeño.

En el caso del criterio B] Adecuación a la postura enunciativa, es interesante identificar que, a pesar de que la media es baja, disminuyó paulatinamente el cuartil de menor desempeño. Si en T1 existían desempeños cuyo puntaje estaba entre 0 - 1, en la T3 existe una mejora, ya que dichos desempeños inferiores se encuentran entre los puntajes 2 - 2,5. En los siguientes fragmentos, se observa el avance en A] Logro del propósito comunicativo y en B] Adecuación a la postura enunciativa, comparar T1 y T3.

Tabla 5. Comparación del nivel de logro de la dimensión Comunicativo-discursiva en dos tareas

Tarea 1	Tarea 3
<p><u>compañeros hoy</u> les vengo a contar como fue la experiencia de mi liceo al momento de vuelta de clases, adelantando, fue difícil, como hacer q cientos de personas q estan acostumbradas a saludarse lo olviden de un dia para otro, esta la costumbre de saludarse de mano, [...] claro hasta el momento q todo este solucionado, asi q no desesperen [...]</p>	<p><u>hoy estamos</u> aqui en representación y para proteger a la población mas joven, al futuro del país, la cual a su temprana edad esta sufriendo en gran proporción por el uso de los filtros en redes sociales ¡al 42% de las personas entre 12 y 20 años las han acosado!, <u>declara</u> Ditch The Label ONG británica. Luego de esa terrible estadística, entiendo que lo mas lo mas lógico pareceria eliminar de todas las aplicaciones y para siempre estos filtros, [...]</p>

Si bien el primer fragmento posiciona una audiencia, no logra de manera coherente mantener la lógica apelativa del texto y construir una posición explícita sobre el tema, {a saber/esto es... }: el modelo educativo que se implementó en pandemia. Se remite más bien a expresar una perspectiva de las consecuencias de la pandemia, sin profundizar en sus efectos para el aprendizaje, esbozando una apelación a la audiencia. En cambio, en el fragmento de la Tarea 3, la agencia se constituye a partir tanto de la situación comunicativa de discusión parlamentaria, como de la incorporación de otras voces (fuentes) que respaldan su opinión. Además, utiliza marcadores de cautela epistémica para construir un contraargumento (que la eliminación de los filtros *no solucionaría* el problema). Así, el/la escritor/a despliega una mayor cantidad de recursos para relacionarse con los puntos de vista que presenta y resolver con éxito el desafío comunicativo.

Respecto de las otras dimensiones, en el *Gráfico 2* se aprecia el caso del criterio C] Unidad del texto. Su evolución es similar al criterio A]: una trayectoria ascendente de mejoría en tanto el cuartil central de estudiantes comienza disperso en la T1, pero logra concentrarse en los niveles 3 a 3,75 en la T3. Por otro lado, se evidencia que el criterio D] no logra una mejoría ni progresa a lo largo del tiempo; por el contrario, se

mantiene estático durante las 3 tareas en un desempeño medio bajo (2-3), logrando una leve mejoría en el cuartil mayor en el caso de T3. En la *Tabla 6*, se ejemplifica con dos fragmentos que logran un desempeño bajo en esta dimensión, ya que hay poca presencia de marcadores organizacionales, por lo que aparecen reiteraciones que impiden la progresión de las ideas.

Tabla 6. Comparación del nivel de logro de la dimensión textual en dos tareas

Tarea 1	Tarea 3
<p>Como todos ustedes ya saben hemos tenido muchas dificultades en relacion a la pandemia, por lo que se tomaron medidas, una son las clases a distancia, y que en mi caso y en otros mas han habido muchos problemas en relación con la conexión, además de haber personas con escasos recursos y por esto no se han mantenido muy en contacto con los profesores, por lo que no hemos tenido un aprendizaje profundo [...]</p>	<p>Primero que nada quiero aclarar que no estoy de acuerdo con la nueva ley que se esta proponiendo para dar solución al problema_quiero mencionar y destacar que hoy en día nuestra sociedad depende de la conectividad. Y las personas que usan las app de retoques son personas que encontraron como típs que lo volvieron como parte de su vida [...]</p> <p>Según los estudios que se han mostrado son impactantes pero hay que darnos cuenta que la solución que propone no solucionara el problema [...]</p>

Gráfico 3. Dimensión gramatical

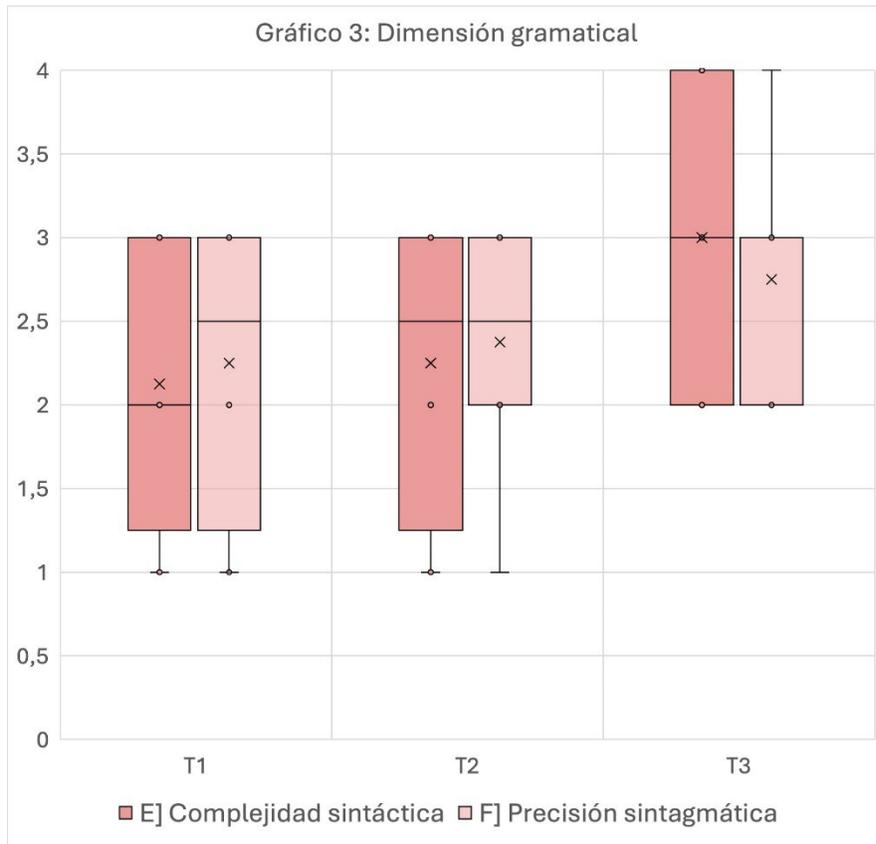
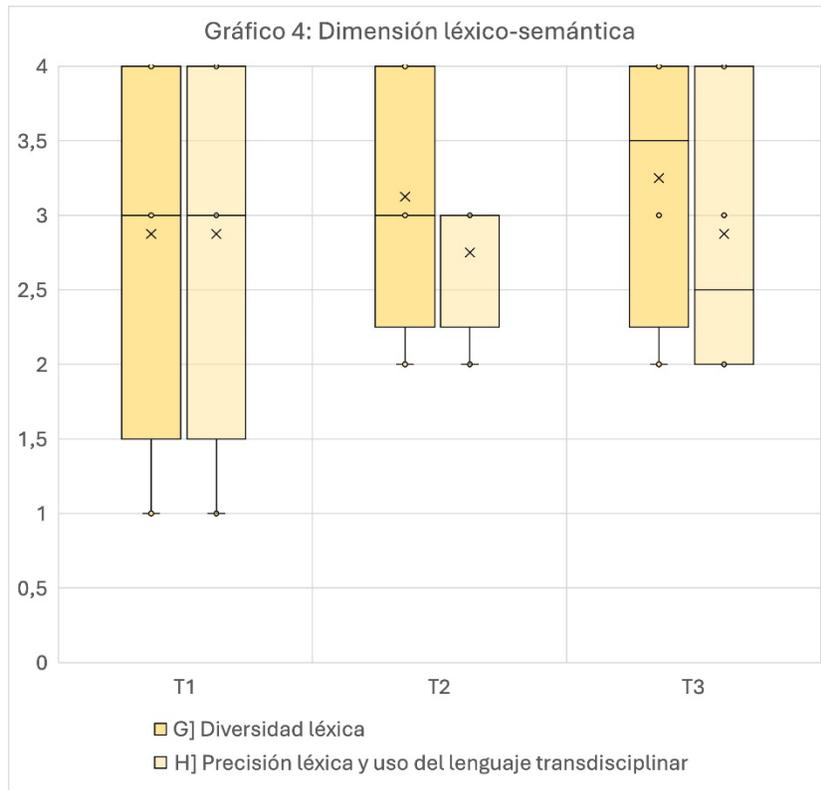


Gráfico 4. Dimensión léxico-semántica



En el *Gráfico 3*, se destaca una mejora paulatina en el criterio E] Complejidad sintáctica, ya que al desagregar por tarea se percibe un progreso en los desempeños. Aunque este criterio tiene la media más baja, logra progresar considerablemente desde la T1 a la T3. La mejora en este criterio se presenta en la T3, dado que el cuartil del desempeño medio amplía su rango hasta el nivel 3,5, dando a entender que existe una dispersión de datos en tanto más estudiantes lograron mayor logro en este criterio, pero sin que esta mejoría sea transversal en el grupo de estudiantes. En el caso del criterio F] Precisión sintagmática, el progreso es menor, pues los desempeños centrales siguen estando por debajo de los 3 puntos de logro; por lo que se constata que es uno de los criterios que alcanza menores desempeños y presenta solo una leve mejoría en el tiempo (nivel medio - medio bajo de logro). En la *Tabla 7*, se aprecia un ejemplo de bajo desempeño en esta dimensión, en que predomina el uso de oraciones yuxtapuestas y coordinadas aditivas que afectan moderadamente la argumentación, ya que se requieren de procesos inferenciales para reestablecer las relaciones lógico-semánticas internas.

El caso del criterio H] Precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar (*Gráfico 4*) también se observa que este criterio posee una dispersión en los desempeños: en las T1 y T2 existen desempeños en todos los niveles (desde 1 a 4), lo que implica que las y los estudiantes presentan una apropiación heterogénea del lenguaje transdisciplinar. En la T3 se observa, en cambio, una mejora, ya que el cuartil más bajo sube de 1-2 a 2-2,5. Es decir, existe un leve progreso en el cuartil más descendido en este criterio. En el ejemplo de la *Tabla 7*, se observa un desempeño en la

media (nivel bajo) donde aparecen variadas reiteraciones en el uso de ciertas palabras, lo que da cuenta de la necesidad de ampliar el uso léxico en la producción textual.

Tabla 7. Ejemplos de producción de la media de desempeños, en las dimensiones Gramatical y Léxico-semántica

Tarea 3	Tarea 3
Dimensión gramatical: bajo nivel de desempeño	Dimensión léxico-semántica medio-bajo: nivel de desempeño
Deberíamos tomar medidas pero no extremas, hay que ir despacio, mi idea es ir eliminando de apoco los filtros y poco a poco la gente va a usar menos los filtros y se va a ver cada vez mas en el espejo. Ademas hay que hacerles ver que no necesitan filtros para verse bien porque todos son hermosos como son, y que no hay que seguir un estereotipo para que los acepten [...]	[...] hay que darnos cuenta que la solución que propone no solucionara el problema. Si se llega a aprobar esta ley lo que haremos sera dificultad aun mas la vida de las personas que viven en constante conectividad . Las apps de retoques que dan belleza se hicieron con un fin especial ayudar a las personas que corren de sociabilidad o de autoestima ya que hoy en día nuestra sociedad es mas conectividad que sociabilidad [...]

DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación fue determinar la trayectoria de desempeño respecto a las habilidades del lenguaje transdisciplinar en producciones argumentativas escritas por estudiantes de último año de secundaria. En esta investigación, el uso de una rúbrica analítica tiene la ventaja de presentar información desagregada sobre los aspectos tanto globales como específicos que se deben enseñar para mejorar el cumplimiento de los propósitos comunicativos relacionados con la argumentación. Por tanto, estos resultados son un aporte para las prácticas de enseñanza de estos géneros discursivos en las aulas de estudiantes secundarios.

En relación con los hallazgos más relevantes, se destaca que el criterio que más se consolidó a lo largo de las tres tareas fue la dimensión Comunicativo-discursiva, y en particular, el criterio A] Logro del propósito comunicativo. En esta misma línea, la investigación de Arancibia y Retamal (2022), también da cuenta de la relevancia del desarrollo de la adecuación de la situación comunicativa en la escritura argumentativa, a partir de una secuencia didáctica cuyo género discursivo era la carta de opinión en estudiantes de 5º grado. De este modo, un avance importante en la trayectoria y en la evaluación de las producciones escritas apunta a consolidar esta dimensión que pareciera decidora, ya que mediante este criterio se logra (o no) cumplir con el propósito comunicativo propuesto. Estos hallazgos muestran la necesidad de realizar estudios longitudinales, que permitan analizar en profundidad esta

dimensión en la trayectoria escolar y cómo este criterio se mantiene pese al progresivo aumento de las demandas de los géneros discursivos.

La consolidación de la dimensión Comunicativo-discursiva por sobre las otras podría vincularse con la naturaleza de las tareas que los estudiantes tuvieron que resolver, cuyas coordenadas de escritura interpelan al escritor/a y lo exhortan a situarse en la situación comunicativa para desarrollar su texto. En efecto, las tres tareas plantean una controversia relacionada con la comunidad del hablante, cuya toma de postura implicaba tanto la consideración de la audiencia como del contexto de enunciación; por tanto, se conciben como géneros con propósitos argumentativos alojados en prácticas sociales auténticas como lo es el discurso público y la carta abierta. A partir de esta hipótesis, se abre una línea de investigación necesaria que sea capaz de comparar de qué manera la resolución de tareas auténticas de escritura tiene un mayor impacto en la apropiación de los géneros discursivos, comparado con tareas de escritura rutinarias o tradicionales que no movilizan a las y los estudiantes a encontrar el sentido de audiencia y, por tanto, a adecuar sus textos a lo que necesitan sus lectores (Carlino, 2003). Ahora bien, la trayectoria de los desempeños analizados en este estudio muestra que, a partir de estas tareas de escritura, las y los estudiantes son capaces de desarrollar una mayor conciencia de la audiencia, y, por lo tanto, sería una estrategia óptima para la enseñanza de estos géneros desde un enfoque comunicativo y funcional.

En esta línea, las tareas auténticas de géneros discursivos con propósitos argumentativos permitirían la toma de conciencia de una voz que propone una perspectiva sobre la realidad y, por lo tanto, el desarrollo de la agencia. Esto se relaciona con los progresos hallados en la dimensión Comunicativo-discursiva, anteriormente descritos. De esta manera, las y los estudiantes que escriben en la escuela reflexionan sobre sus identidades y sobre el poder que el lenguaje tiene en la construcción de sus textos. Así, los y las estudiantes podrán conciliar sus diversas identidades en conjunto con las exigencias propias de los discursos académicos y de construcción del conocimiento (Zavala, 2019). Ahora bien, el modelo de escritura implementado no se centra en la enseñanza explícita de recursos lingüísticos y discursivos. A partir de estos resultados, en particular sobre la dimensión léxico-semántica y del uso del lenguaje transdisciplinar, pareciera relevante incorporar una reflexión explícita y sistemática del metalenguaje y de la conciencia metalingüística (Hugo & Meneses, 2022) —aspectos que se pueden trabajar mediante esta rúbrica— con el objetivo de que las y los estudiantes se puedan posicionar en el mundo de acuerdo con los desafíos lingüísticos y discursivos que deberán enfrentar para poder desplegar con mayor potencia sus propias identidades y creencias (Phillips Galloway et al., 2019).

En relación con el desarrollo del vocabulario transdisciplinar, los desempeños aparecen incipientes en torno a la incorporación de léxico especializado, ya que los resultados son heterogéneos y dispersos y solo hay un leve progreso, pero no aumenta ni se consolida durante las tareas. Estos hallazgos se condicen con Figueroa et al. (2020), dado que los estudiantes del perfil emergente tienen mayores probabilidades de presentar vocabulario temático (semejante

al cotidiano y de uso recurrente) y menor probabilidad de usar recursos de vocabulario transdisciplinar y de nominalizaciones, los recursos más complejos y sofisticados de la lengua.

La dimensión gramatical y el uso de marcadores organizacionales aparecen como los desempeños más incipientes y que no logran progresar a lo largo del tiempo. Esto invitaría a problematizar cómo ciertas estructuras y estrategias gramaticales siguen estando menos presentes y se identifican como un desafío para el estudiantado aún en esta etapa final de escolaridad. Por tanto, esta dimensión sigue siendo un desafío para el aprendizaje escolar, por lo que se le debiera prestar mayor atención en la enseñanza.

Finalmente, esta propuesta da cuenta de la necesidad de continuar indagando en los desempeños escritos mediante los distintos géneros discursivos que el currículum escolar contempla. Con todo, este estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, el corpus es restringido, por lo que el desafío es ampliar la muestra de los textos analizados. En segundo lugar, la rúbrica adaptada no pasó por un proceso de validación psicométrica, por lo que es recomendable que este instrumento se someta a un proceso de tal naturaleza. Por último, este estudio no utilizó la rúbrica como un insumo para mejorar la enseñanza de la escritura, pues solo se limitó a evaluar los textos una vez que fueron producidos. En este sentido, es necesario que se planteen intervenciones en las aulas que utilicen diferentes andamios, como la rúbrica aquí propuesta, para que los hallazgos tengan mayor relevancia en el campo de la investigación sobre la escritura. Pese a estas limitaciones, este trabajo permite la identificación de los recursos lingüísticos y discursivos transdisciplinarios que despliegan los y las estudiantes del último año escolar en la escritura de diversos géneros discursivos que tienen como propósito la persuasión, a partir del análisis de los desempeños mediante el uso de una rúbrica. En base a los hallazgos de cada dimensión sobre las habilidades transdisciplinarias de lenguaje, se proponen las siguientes consideraciones para la enseñanza.

- a) **Dimensión Comunicativo-discursiva:** se sugiere que las tareas de escritura consideren de manera explícita los propósitos y las audiencias, y a su vez que se desarrolle una reflexión metalingüística sobre sus características. Además, se requiere una enseñanza intencionada de los marcadores deónticos y epistémicos entendido como un recurso gramatical (Phillips Galloway et al., 2019) a la hora de construir argumentos. De manera concreta, las actividades podrían apuntar a relevar las voces en los textos y el nivel de certeza, cercanía o distanciamiento con que se construyen los argumentos, modalizando la manera en que el escritor se constituye como una voz.
- b) **Dimensión textual:** se sugiere poner atención en la construcción de relaciones lógico-semánticas que se producen en los textos, ya que este criterio fue uno de los más incipientes en la presente investigación. El desafío estaría, por tanto, en andamiar de manera específica el uso de diversos marcadores organizacionales que permiten reconocer las relaciones lógico-semánticas internas. Esto, a partir de una reflexión permanente sobre el efecto de sentido que tiene las elecciones léxicas, gramaticales y discursivas que

aparecen en sus producciones escritas y de qué manera se construyen los significados en los textos a partir de estas elecciones lingüísticas (Myhill et al., 2016).

- c) **Dimensión gramatical:** esta dimensión es la que presentó el menor logro, por ello, se requiere un acento en la enseñanza de la escritura a partir de la reflexión metalingüística que potencie específicamente la reflexión gramatical (Myhill et al., 2016) para potenciar la construcción de relaciones de subordinación más complejas, dejando de lado las relaciones únicamente copulativas o sumativas.
- d) **Dimensión léxico-semántica:** la heterogeneidad de los desempeños apunta a la necesidad que el docente movilice a las y los estudiantes para que se apropien de los recursos del lenguaje transdisciplinar mediante diversas estrategias para lograr mayor especificidad en los usos del lenguaje, al tomar conciencia sobre los usos cotidianos y académicos y sus efectos de sentido en la construcción del conocimiento (Hugo & Meneses, 2022).

En síntesis, utilizar rúbricas que analicen en detalle las habilidades lingüísticas transdisciplinarias permitirá analizar y poner atención en las dimensiones de la organización de la lengua donde hace falta potenciar y enriquecer en el proceso de aprendizaje. Así, es necesario avanzar en concebir a las y los estudiantes como sujetos activos en su aprendizaje y que se relacionen con las exigencias de los géneros discursivos con propósitos argumentativos como los aquí expuestos, no de manera reproductiva ni mecánica, sin que logren desplegar acciones para generar cambios en las representaciones sociales dominantes a partir de sus escrituras y que, por lo tanto, les permita construir y desarrollar su agencia sobre la construcción de los textos (Phillips Galloway et al., 2019).

REFERENCIAS:

- Alvarado, C., Saadati, F., & Millán, E. A. (2023). Desarrollando la escritura de estudiantes: El potencial de una metodología colaborativa basada en la resolución de problemas. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 143-166. <https://doi.org/10.6018/rie.517231>
- Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias. *Revista complutense de educación*. 27 (2, 2016), 653-668.
- Arancibia, B. & Retamal, C. (2022). ¿Volver a clases presenciales? Escritura de cartas de opinión con retroalimentación a través de comentarios escritos en octavo año básico. *Lenguas modernas*, (59), 105 – 131.
- Aravena, S., Figueroa, J., Quiroga, R., Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista signos*, 49 (91), 168-191. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46918
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

- Bañales, G., López, N. A. V., Valladares, A. R., Amaro, E. G. P., & Zamarripa, B. S. R. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 24(2), 29-52.
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016). *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56 (1), 59-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100059>
- Basso, V. (2022). *Construcción y validación de una rúbrica para evaluar el dominio del lenguaje transdisciplinar productivo en explicaciones científicas escritas por estudiantes de cuarto año básico*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/64366>
- 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.
- Beers, S. & Nagy, W. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing*, 22(2), 185-200. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9107-5>
- Cabello, P., Arriagada, S., & Felmer, P. (2021). Actividades de resolución de problemas matemáticos con apoyo de la serie animada Renata y los problemas en el contexto de la emergencia sanitaria SARS-Cov-2. *Calidad en la Educación*, (120 - 155). <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1034>
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/ZB8>
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). Sage Publications.
- Cruz, M. C. E. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, (30), 217-236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Devitt, A. J. (2021). Genre for social action: Transforming worlds through genre awareness and action. *Genre in the climate debate*, 17-33.
- Figueroa, J., Chandía, E., & Meneses, A. (2018). Calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones: validación estructural de una rúbrica para medir desempeños. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 43-67.
- Figueroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2020). Perfiles de escritores: calidad y recursos de lenguaje académico en ensayos escritos por estudiantes de 8o básico. *Cogency: Journal of Reasoning & Argumentation*, 12(1).

- Flores, M., van Weijen, D., Osorio, G., Palacios, M., & Rijlaarsdam, G. (2024). Teachers' Implementation of the Writing Curriculum in Grades 7-8 of Chilean Public Schools: A Multiple Case Study. *Written Communication*, 41(1), 37-69. <https://doi.org/10.1177/07410883231207628>
- Gómez, G., Sotomayor, C. Bedwell, P., Domínguez, A. & Jeldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing*, 29, 1317-1336. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9637-9>
- Hugo, E. & Meneses, A. (2022). Written metalinguistic reflections of 4th graders on scientific explanations: A bridge between conceptual, discursive, and lexicogrammatical dimensions. *Linguistics and Education*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101047>
- Larraín, A. & Singer, V. (2019). Habilidades de argumentación de estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socioeducativas. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, 11 (1-2), 1-20. <https://doi.org/10.32995/cogency.v11i1-2.322>
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Meneses, A., Hugo, E., Montenegro, M., Valenzuela, A., & Ruiz, M. (2018). Explicaciones científicas: propuestas para la enseñanza del lenguaje académico. *Boletín de Lingüística*, 30 (49-50), 134-157.
- Meneses, A., Montenegro, M., Acevedo, D., Figueroa, J., & Hugo, E. (2023). Cross-disciplinary language changes in 4th graders as a predictor of the quality of written scientific explanation| special issue. *Journal of Writing Research*. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.15.01.05>
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2016). *Essential primary grammar*. Maidengead Open University Press.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de argumentación*, (20), 7-29. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>
- Phillips Galloway, E., Dobbs, C., Olivo, M., & Madigan, C. (2019). "You can...": An examination of language minoritized learners' development of metalanguage and agency as users of academic language within a multivocal instructional approach. *Linguistics and Education*, 50, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.01.002>
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D, Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.

- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Reyes, N. A. Á., Bedwell, P., & Ferro, A. M. D. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein*, 34, 381-424. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>
- Taylor, K., Lawrence, J. Connor, C., & Snow, C. (2019). Cognitive and linguistic features of adolescent argumentative writing: Do connectives signal more complex reasoning? *Reading and Writing* 32, 983–1007.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Phillips Galloway, E., Meneses, A., & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077–1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

FINANCIAMIENTO

Este estudio se desarrolló para optar al grado de Magíster en la Universidad Alberto Hurtado. Se realizó gracias al apoyo de ANID/CONICYT, FONDECYT REGULAR 1200882 “Crecimiento y contribución del lenguaje académico en la calidad de explicaciones científicas producidas por estudiantes de 4º básico”.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen especialmente a Alejandra Meneses por su apoyo como IR del proyecto y por sus valiosas recomendaciones. Además, agradecen al programa PACE de la Universidad de Chile: a sus profesionales, a las comunidades educativas y a sus estudiantes. Este programa acompaña a estudiantes secundarios y en ese contexto se realizaron los talleres cuyas producciones se analizaron en esta investigación.

SOBRE LOS AUTORES:

Rodrigo Loyola Espinoza es profesor de enseñanza secundaria con mención en Lenguaje, Universidad de Chile. Magíster en Didáctica del Lenguaje, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Se ha especializado en la formación docente continua e inicial; y como asesor técnico en didáctica de la especialidad. Sus áreas de investigación son la didáctica de la escritura, formación docente continua, pedagogía teatral.

Javiera Figueroa Miralles es profesora de Lenguaje y Comunicación, Doctora en Educación. Actualmente es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Chile; y dirige el Magíster en Didáctica del Lenguaje y la Literacidad en la misma casa de estudio. Sus temas de investigación se centran en la literacidad, el desarrollo del lenguaje, la escritura en contexto escolar y universitario, y la formación de profesores.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Loyola Espinoza, R. & Figueroa Miralles, J. (2025). Habilidades lingüísticas transdisciplinarias en producciones argumentativas escritas por estudiantes de último año de secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 31-55. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.03>