

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



“Eficacia autorregulatoria, estrategias de autorregulación y escritura argumentativa en estudiantes de secundaria”

Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y

Desarrollo

AUTORA

Lesly Isabel Ojeda Enciso

ASESORA

Dra. María Angélica Pease Dreibelbis

JURADO

Dra. Lennia Matos Fernández

Dr. Alejandro Díaz Mujica

LIMA – PERÚ

2017

Agradecimientos

Este trabajo no se hubiese logrado sin el apoyo de muchas personas que me acompañaron en todo este proceso.

Agradezco a todos los directores que reconocieron la importancia de este estudio y me permitieron desarrollar la aplicación de los instrumentos en sus instituciones educativas. Y, especialmente, a los estudiantes que participaron en el trabajo; sin ellos, este estudio no hubiese sido posible.

A mis queridos padres, Santos y Luisa, y a mi hermana Susan por haberme brindado todo su apoyo, paciencia y mucho amor en momentos en los que sentía que no podía con todo lo que debía hacer.

A Andrés Montoya, mi compañero de vida, por darme sus ánimos y amor incondicional en cada etapa de este trabajo.

A Raquel Farfán, mi gran amiga, por brindarme siempre más apoyo del que hubiese esperado y por su capacidad para discernir sobre diferentes aspectos implicados en la escritura.

A Lennia Matos, una gran maestra, quien me brindó comentarios muy precisos y acertados para mejorar los análisis de este trabajo y me ha permitido ser más consciente sobre todo lo que implica desarrollar una investigación académica.

A Nani Pease, mi asesora, quien me orientó en el planteamiento teórico y me supo acompañar en las dificultades que se presentaron en el desarrollo de este estudio.

Y, finalmente, agradezco a quienes fueron mis maestros, amistades y alumnos en estos años de estudio. Cada experiencia compartida alimentó siempre mi deseo para conducir esta investigación y a repensar mejor el aprendizaje de la escritura.

Eficacia autorregulatoria, estrategias de autorregulación y escritura argumentativa en estudiantes de secundaria

Resumen

La presente investigación tiene como propósito estudiar la relación entre la eficacia autorregulatoria, el uso de las estrategias de autorregulación y el desempeño en la escritura argumentativa en alumnos pertenecientes a cuatro instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.

La muestra estuvo compuesta por 383 estudiantes de 4.º grado de secundaria, a quienes se les aplicó dos cuestionarios (uno medía la eficacia autorregulatoria en la escritura y otro medía el uso de estrategias de autorregulación) y una prueba de escritura argumentativa, que fue corregida con una rúbrica que daba dos resultados de desempeño (uno refería a los aspectos de estructura y organización del texto – componente 1 – y otro aludía a los aspectos de cohesión y manejo de los sistemas normativos de la lengua – componente 2). Los tres instrumentos resultaron ser confiables y válidos. Se realizaron las correlaciones bivariadas, regresiones lineales y, principalmente, un modelamiento con el análisis de senderos para comprobar el propósito de este trabajo.

Al revisarse los resultados, se observó existe una relación significativa entre la eficacia autorregulatoria y el desempeño de la escritura argumentativa (componente 1), la cual es mediada por las estrategias de procesos ambientales. Y, también existe una relación significativa entre la eficacia autorregulatoria y el desempeño de la escritura argumentativa (componente 2), pero esta no es mediada por alguna estrategia de autorregulación y, por el contrario, se explica a través de la eficacia autorregulatoria, la variable sexo y la variable instrucción de la madre.

Finalmente, estos resultados y conforme a la teoría revisada, se enfatiza la necesidad de reforzar la enseñanza de las estrategias de autorregulación en vinculación con la eficacia autorregulatoria reportada por los participantes para que ello tenga una repercusión positiva en el desempeño de la escritura.

Palabras clave: Eficacia autorregulatoria, estrategias de autorregulación, desempeño, escritura argumentativa, escuela secundaria

Abstract

The purpose of this research is to study the relationship between self-regulatory efficacy, the use of self-regulation strategies and argumentative writing's performance in students from four schools in Lima.

The sample consisted of 383 of 4th grade of secondary, who were given two questionnaires (one measured the self-regulatory effectiveness in writing and another measured the use of self-regulation strategies) and an argumentative writing test, which was corrected with a rubric that gave two writing's performance (one referred to the structure and organization aspects of the text – component 1– and another referred to aspects of cohesion and management of the normative systems – component 2). All three instruments proved to be reliable and valid. The bivariate correlations, linear regressions and, mainly, a modeling with the path analysis to verify the purpose of this work were performed.

When reviewing the results, there is a significant relationship between self-regulatory efficacy and the argumentative writing's performance (component 1), which is mediated by the self-regulatory strategies of environmental processes. And, there is also a significant relationship between self-regulatory efficacy and the argumentative writing's performance (component 2), but this is not mediated by any self-regulation strategy and, on the contrary, is explained through self-regulatory efficacy, the variable sex and the instruction of the mother.

Finally, in view of these results and in accordance with the revised theory, with regard to this last point, it's necessary to emphasized the need to reinforce the teaching of these strategies in connection with the self-regulatory efficacy reported by the participants so this has a positive impact on the writing's performance.

Key words: Self-regulatory efficacy, self-regulated strategies, argumentative writing's performance, secondary school

Tabla de contenidos

Introducción.....	6
Método.....	21
Participantes.....	21
Medición.....	22
Procedimiento.....	28
Análisis de datos.....	30
Resultados.....	32
Discusión.....	46
Referencias.....	53
Apéndices.....	59
Apéndice A.....	59
Apéndice B.....	62
Apéndice C.....	63
Apéndice D.....	65
Apéndice E.....	67
Apéndice F.....	68
Apéndice G.....	70
Apéndice H.....	71

Introducción

Escribir es de vital importancia en el desarrollo de toda persona. Esto se debe a que esta es una herramienta para el aprendizaje que ayuda a construir y transmitir conocimientos (Graham, 2006). El lenguaje escrito permite que las ideas puedan ser revisadas y evaluadas, dándose así una exploración de supuestos no examinados, hasta cumplir con las expectativas que tiene el escritor respecto a lo que escribe (Applebee, 1984). Otra razón es porque la escritura es una herramienta de autoexpresión y comunicación para las personas (Graham, 2006), ya que les permite manifestar las experiencias de su quehacer cotidiano y otros aspectos más internos de ellas mismas. Y, por último, la importancia de la escritura se refuerza porque la sociedad en la que se vive se caracteriza por estar rodeada y construida por diferentes tipos de textos escritos (Ruiz, 2009).

Todo lo anterior conlleva a la necesidad de formar a las personas desde una edad temprana a través de diversas prácticas de escritura, es decir, actividades que involucren el aprendizaje de habilidades en esta competencia, con las cuales las personas puedan desenvolverse adecuadamente en los diferentes ámbitos de esta sociedad letrada. Esta necesidad es considerada en la actual política curricular del Perú, la cual desde el área de Comunicación busca desarrollar la competencia en la producción de textos escritos.

Al revisarse la política curricular del área de Comunicación de los últimos años (Minedu, 2016, 2009, 2003), se observa el énfasis en desarrollar las competencias comunicativas bajo el enfoque comunicativo. Este enfoque considera que el uso del lenguaje se circunscribe a una situación comunicativa y a los elementos – interlocutores, mensaje, código, contexto, entre otros– que participan en ella, además de ver al texto como una unidad lingüística, es decir, como una estructura organizada y que tiene un propósito comunicativo. En ese sentido, se entiende que el desarrollo de la producción de textos escritos, se plantea en esa perspectiva para todos los grados. Al respecto, el Diseño Curricular Nacional (DCN) (Minedu, 2016) indica que el nivel de aprendizaje esperado de un estudiante del VII ciclo de Educación Básica Regular (EBR), último ciclo de formación escolar que comprende el 3.º, 4.º y 5.º año de secundaria, es que este:

Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa, de fuentes de

información complementarias y divergentes, y de su conocimiento del contexto histórico y sociocultural. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos, capítulos o apartados de acuerdo a distintos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado, especializado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos y textuales para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la validez de la información, la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe; controla el lenguaje para contraargumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa. (p. 47)

Como se observa, el logro en la producción de textos no se ciñe exclusivamente al aprendizaje normativo de la lengua, sino que considera que todo estudiante pueda ser capaz de utilizar diferentes recursos lingüísticos y discursivos, así como diferentes conocimientos – históricos, sociales y culturales – para elaborar un texto. Además, se enfatiza que la producción escrita involucra un proceso reflexivo, el cual responde a un propósito y contexto comunicativo, en el que se va adecuando, organizando y revisando lo que se escribe.

Por lo mencionado, se afirma que la propuesta curricular del Perú propicia que la enseñanza de la escritura sea vista como un proceso. Además, en cada etapa de este, se busca que el estudiante sea capaz de emplear una diversidad de recursos y de involucrarse en una serie de acciones que le permitan mejorar un texto.

Sin embargo, no se tiene suficiente información sobre los logros de aprendizaje en la producción de textos escritos que tienen los estudiantes del nivel secundario. Desde el Ministerio de Educación, se han realizado dos evaluaciones para ver el desempeño en la producción escrita de estudiantes del nivel secundario. Una de estas es la evaluación que se realizó en el 2004 a estudiantes de 3.º y 5.º grado de secundaria (Minedu, 2006). En esa evaluación, se les solicitó escribir un texto de opinión a ambos grados y se encontró que los textos de los estudiantes evaluados manifestaban una serie de dificultades en la adecuación a la consigna, registro escrito, coherencia textual, cohesión textual, adecuación gramatical, léxico y ortografía. Otra fue realizada en el 2015 a estudiantes de 2.º de secundaria (Minedu, 2016b), cuyos resultados indicaron que solo un 12,6% se encuentra en el nivel ‘satisfactorio’. Asimismo, al observarse estos resultados según el tipo de gestión, se observa que el 8,4% de los estudiantes de instituciones educativas estatales se ubicó en el nivel ‘satisfactorio’ frente a un 24,9% de los que estudian en

instituciones educativas no estatales, lo cual señala la existencia de una brecha de aprendizaje. Y, al verse según la variable sexo, se indica que el 17,3% de las mujeres está en el nivel 'satisfactorio' en contraste con el 8,7% de los hombres. En síntesis, aunque solo se hayan desarrollado dos evaluaciones, estos resultados evidencian que la producción de textos escritos aún es una competencia que necesita ser más atendida en las aulas.

Saber sobre cuál es el logro alcanzado en la competencia escrita es importante, así como comprender cuáles son las creencias que tiene el estudiante con respecto a su competencia para escribir, es decir, su autoeficacia. Esto se debe a que, como se verá adelante, la escritura no solo es un despliegue de habilidades cognitivas, sino que existen otros elementos que intervienen en el logro de la competencia escrita como la motivación, autorregulación, autoeficacia, aprehensión, las actitudes y las atribuciones al éxito en esta tarea (Graham, 2006; MacArthur & Graham, 2016). Aunque en el Perú no se hayan realizado muchas investigaciones sobre estos otros elementos que inciden en logro de la competencia escrita, existe una de Cueto, Andrade y León (2003), en la que evaluaron las actitudes hacia la escritura en estudiantes de 4.º de secundaria, siendo un aspecto relevante la autoeficacia. En este trabajo, se encontró que la autoeficacia en la escritura (1,85) era relativamente baja en comparación con la autoeficacia en la lectura (2,18). En el cuestionario de autoeficacia en la escritura, se encontró que:

[...] sólo 44% del total de alumnos manifiesten que pueden escribir sin faltas de ortografía, y que 32% digan que sienten miedo cuando tienen que escribir algo. Además, 35% piensan que a sus profesores no les gusta lo que escriben, y 34% no piensan que pueden escribir textos creativos. (Cueto et al, 2003, p. 45-46)

En síntesis, estos datos nos indican que los estudiantes de 4.º de secundaria, que participaron en esa investigación, tienen una baja autoeficacia en la escritura.

En líneas generales, aunque en el presente siglo se haya enfatizado desde el currículo por un aprendizaje de la escritura desde un enfoque comunicativo, se aprecia que los estudiantes peruanos en el nivel secundario han mostrado un bajo desempeño en la producción de textos y también una baja autoeficacia en la escritura. Las incógnitas que surgen son si, en la actualidad, este desempeño y autoeficacia están estrechamente correlacionados y si es que existen otros elementos que median su relación

El aprendizaje de la escritura como un proceso autorregulado

El aprendizaje de la escritura ha sido estudiado desde la teoría cognitiva con una serie de investigaciones que surgieron a partir de la década de los 70' y que brindaron modelos sobre cómo se desarrolla el aprendizaje de la escritura (Flower & Hayes, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Zimmerman & Risemberg, 1997). Estos modelos aportaron en la comprensión de los procesos cognitivos implicados en la escritura, así como de otros elementos que afectan ese aprendizaje. Además, enfatizaron en el hecho de que la escritura es un proceso reflexivo por parte del estudiante, ya que de esa manera se logra que sea más consciente y controle los recursos, las estrategias y los conocimientos necesarios para escribir un texto.

Estos modelos han dado lugar a una serie de investigaciones que han permitido repensar en qué consiste y qué elementos intervienen en el proceso de escritura en la actualidad, por ejemplo: cómo los procesos cognitivos suelen tener mayor o menor relevancia en determinados momentos de la escritura (Groenendijk, Janssen, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2008), cómo otras variables como una instrucción enfocada en la autorregulación tiene efectos positivos en la enseñanza de la escritura (Glaser & Brunstein, 2007; De La Paz & Felton, 2010; Kiuahara, O'Neil, Hawken & Graham, 2012), o cuáles son los efectos en el proceso de aprendizaje de la escritura a partir de un aprendizaje observacional de modelos (Raedts, Rijlaarsdam, Van Waes & Daems, 2007), o cuáles son las consecuencias de un entrenamiento a docentes para que desarrollen prácticas pedagógicas orientadas a la autorregulación del estudiante (Festas, Oliveira, Rebelo, Damião, Harris y Graham, 2014), entre otros.

A continuación, se describirá en qué consisten algunos modelos señalados y, a partir de estos, se explicará por qué el aprendizaje de la escritura es un proceso autorregulado.

El modelo desarrollado por Flower y Hayes (1980) considera que el aprendizaje de la escritura implica una conciencia y autodirección del escritor para satisfacer una serie de objetivos en torno a su producción escrita e involucra la realización de una serie de operaciones mentales que no necesariamente proceden de forma lineal y que, más bien, implican una compleja interacción. Este modelo se constituye con tres elementos dentro del proceso de la escritura. El primero es el *entorno de la tarea*, el cual considera una serie de elementos externos que influyen en la tarea de la escritura. En este, quien escribe

se plantea al inicio de la actividad de escritura un *problema retórico*, que le permite realizarla como una actividad de resolución de problemas en la que tomará en cuenta los elementos que la situación de escritura demanda y definirá una serie de objetivos para su producción escrita. El segundo refiere a los *procesos cognitivos*, los cuales indican la serie de procesos mentales que realiza el escritor. Estos son agrupados en subcategorías: a) planificación sobre el qué decir y cómo decirlo, b) traducción de la planificación a un texto escrito, c) la revisión de lo que se escribe y d) un monitoreo para controlar las actividades de escritura. Y, el tercero es la *memoria de largo plazo* del escritor, en la que está su conocimiento sobre el tema, su conocimiento sobre el público lector y, especialmente, su conocimiento sobre las estrategias, tipos y géneros textuales almacenados por su experiencia en la escritura.

Por otro lado, en complementación al modelo anterior, Bereiter y Scardamalia (1987) encuentran que tanto los escritores aprendices (niños) como los expertos (adultos) realizan procesos de escritura y que con ambos procesos se produce un texto. Sin embargo, estos procesos de escritura se diferencian. Los escritores aprendices realizan el modelo 'decir el conocimiento' (*knowledge telling*), es decir, que el escritor genera un texto sin plantearse un problema retórico o sin hacer un plan con determinados objetivos. Esto implica que el escritor aprendiz construye una representación de la tarea, luego recuerda una serie de ideas asociadas al tema y al género pedido para la tarea de escritura y, después, escribe una serie de oraciones con la información que recordó. Es por ello que, en ocasiones, los textos de estos escritores presentan alguna inconsistencia en la coherencia textual o en la adecuación al público lector. En cambio, los escritores expertos realizan el modelo 'transformar el conocimiento' (*transforming knowledge*), es decir, que el escritor sí se plantea un problema retórico y, por ende, su proceso para escribir se caracteriza por ser complejo y resolutivo frente al problema planteado. Es así que su procedimiento es más reflexivo porque van planteando y reformulando sus metas de escritura, evalúan las acciones decididas tanto para el qué decir y cómo decir las ideas en su texto y transforman la información recuperada de su memoria de largo plazo de acuerdo a las especificaciones determinadas desde su problema retórico.

Los dos trabajos presentados tienen importantes aportes en la enseñanza de la escritura. El modelo de Flower y Hayes da un primer bosquejo de los procesos mentales que realiza una persona al momento de escribir y los modelos de Bereiter y Scardamalia captan las diferencias que existen en los procesos de escritura que desarrollan los

estudiantes, por lo que no se puede asumir que todos realizan los mismos procesos cognitivos solo por asignarles una misma tarea de escritura. No obstante, desde la teoría sociocognitiva, Zimmerman y Risemberg (1997) consideran que, aunque dichas investigaciones brindan un panorama sobre el proceso implicado en el aprendizaje de la escritura, es necesario considerar la autorregulación en la producción escrita.

Desde la teoría sociocognitiva, se entiende que la autorregulación es un proceso autodirectivo, en el cual los estudiantes transforman sus capacidades cognitivas y destrezas necesarias para desarrollar mejor alguna tarea propuesta (Zimmerman & Schunk, 1997). Es así que, para Zimmerman y Risemberg (1997):

La escritura es más que una expresión de la habilidad cognitiva: Es un proceso social cognitivo, en el que los escritores deben ser conscientes de las expectativas de los lectores y deben estar dispuestos a dedicar el tiempo y el esfuerzo necesario para revisar los borradores de su texto hasta lograr comunicarse con efectividad [traducción propia].” (p. 76)

Para conducir ese proceso, es necesario un circuito de que permita monitorear la efectividad de las estrategias de autorregulación empleadas y ver si se continúa o se modifica de acuerdo con el éxito de estas en el proceso de escritura.

Estos autores consideran que el proceso de la escritura requiere de un contexto y comportamiento de autorregulación, para que así se pueda lograr un mejor desempeño y aprendizaje de la escritura. Es por ello que señalan diez subfunciones de autorregulación en el dominio de la escritura (Zimmerman & Risemberg, 1997, p. 79), las cuales permiten a los estudiantes atender a sus objetivos de escritura, mejorar sus habilidades en este campo y también mejorar en la calidad de sus textos. Estas 10 subfunciones de autorregulación se clasifican en tres procesos:

Procesos ambientales

- La *estructuración ambiental*, que consiste en seleccionar, organizar y crear configuraciones efectivas de escritura, tal como una habitación insonora.
- Los *modelos autoseleccionados*, tutores o libros, que refieren a las fuentes sociales del conocimiento y a la habilidad de la escritura, tal como es un aprendizaje para utilizar metáforas imitando a un o una poeta dotada.

Procesos de comportamiento

- El *automonitoreo*, que refiere al seguimiento explícito de la propia actuación de uno, como el hecho de mantener un registro del texto escrito.
- Las *autoconsecuencias*, que refieren a otorgarse un premio o castigo dependiendo de un logro o no de escritura, tal como ir a cenar después de completar el primer borrador de un informe.
- La *autoverbalización*, que refiere a la articulación personal para mejorar el proceso de la escritura, tal como releer el diálogo de una obra para ver si expresa o no lo que uno ha querido componer.

Procesos personales

- La *planificación y gestión del tiempo*, que refieren a la estimación y el presupuesto de tiempo para escribir, tal como el hecho de reservar un bloque de tres horas diario para avanzar con la producción de un ensayo que debe entregarse pronto.
- El *establecimiento de objetivos*, que implica especificar los resultados esperados en el proceso de escritura, como el proponerse terminar un capítulo de una monografía dentro de dos semanas.
- Las normas de *autoevaluación*, que implican el ajuste y la adhesión a las normas específicas de satisfacción personal con respecto a la escritura de uno, como son los criterios para juzgar la calidad de un párrafo final.
- Las *estrategias cognitivas*, que refieren a decidir los métodos que rigen para organizar, producir y transformar el texto escrito, como la formulación de un esquema para guiar la escritura o la revisión de un primer borrador.
- La *imagería mental*, que refiere a recordar o crear una imagen mental vivida de un entorno, actividad, o característica para facilitar las descripciones escritas de la misma, como cuando se busca dar instrucciones escritas para llegar a un lugar desde un determinado punto a medida a través de la descripción de los espacios.

Un ejemplo actual que considera los planteamientos iniciales de Zimmerman y Risemberg (1997) es el modelo SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*), propuesto por Graham y Perin (2007). Este es un modelo de instrucción que se desarrolla en seis

fases¹ y su enfoque se orienta a ayudar a los estudiantes a aprender estrategias específicas para la planificación, textualización y revisión de los textos, así como ciertas estrategias autorregulatorias para gestionar mejor esas estrategias. Ambos autores consideran que también se debe enseñar estrategias autorregulatorias (como el establecimiento de metas, el autocontrol, la autoevaluación, entre otras), ya que así se va a lograr un mayor control deliberado del proceso de la escritura por parte de los alumnos.

Los efectos de la aplicación de este modelo instruccional en diferentes contextos educativos han sido significativos. Por ejemplo, está la investigación realizada por De La Paz y Felton (2010), en la cual observaron el desempeño de la escritura de estudiantes de 11° grado en el curso de Historia. En este trabajo, participaron 160 estudiantes, los cuales fueron divididos en un grupo experimental y en un grupo control. Los resultados fueron que los estudiantes del grupo experimental escribieron ensayos argumentativos con más desarrollo después de la instrucción, ya que manifestaban más refutaciones y explicaciones de sus ideas, en comparación con los ensayos del otro grupo.

También está la investigación de Song y Ferritti (2013), quienes diseñaron una instrucción SRSD para fortalecer la escritura argumentativa de estudiantes universitarios. Aunque esta investigación fue con una población diferente a la escolar, de acuerdo con ambos autores este diseño instruccional puede aplicarse a estudiantes del nivel secundario. En su trabajo, dividieron a su muestra en tres grupos que tuvieron tres instrucciones diferentes: uno se basó en el modelo SRSD y se enseñó la escritura argumentativa con el Ask and Answer Critical Questions (ASCQ) más el Argumentation Schemes (AS), otro grupo tuvo una instrucción basada solo en el aprendizaje de AS y otro fue el grupo control que no recibió ninguna instrucción argumentativa. Los resultados de este trabajo fueron que la condición ASCQ escribió ensayos con mejor calidad, ya que incluyeron más contraargumentos, refutaciones y emplearon más recursos persuasivos. Aunque, cabe resaltar que los estudiantes de la condición solo con AS

¹ Este modelo tiene seis fases de instrucción: a) desarrollo del conocimiento previo, el cual consiste en proveer a los estudiantes de una situación que conlleve a que los estudiantes puedan usar alguna estrategia de acuerdo a su experiencia como escritor; b) descripción y discusión de la estrategia, las cuales permitirán al docente presentar alguna estrategia e indicar su propósito y sus beneficios; c) modelado, fase en la que el docente modela cómo usar la estrategia; d) memorización, fase en la que los estudiantes memorizan los pasos que involucra esa estrategia a través de un medio mnemotécnico, e) el apoyo, fase en la que el docente o los pares, orientados en un primer momento por el profesor, brindan algunas recomendaciones y orientan al estudiante escritor en el uso de estrategias de autorregulación y en cómo tomar las decisiones más adecuadas para mejorar los avances de su texto, f) uso independiente, momento en el que el estudiante emplea la estrategia aprendida de manera autónoma y ve los beneficios del uso de las estrategias aprendidas en sus producciones escritas.

produjeron textos con más razones para fundamentar sus opiniones que el resto de estudiantes.

Por un lado, a partir de lo mencionado, se aprecia que la relevancia del modelo de Zimmerman y Risemberg (1997) radica en considerar los aspectos de los anteriores modelos, pero añadiendo que la autorregulación del propio escritor conduce a un adecuado proceso para producir un texto (Graham & Perin, 2007; Graham & Harris, 2013). Sobre esto, Graham (2006) comentaba que los escritores expertos son mejores planificadores y revisores de sus textos que los menos hábiles, porque emplean estrategias de autorregulación. Sin embargo, el dominio de estas demanda un tiempo y un proceso; por ello, MacArthur y Graham (2016) consideran que, especialmente en la etapa escolar, es necesario enseñar a los estudiantes sobre cómo usar las estrategias de autorregulación en el aprendizaje de la escritura en contraste con la sola enseñanza de esquemas o asignación de la tarea. Además, como afirma Perin (2013), los docentes deben proveer una adecuada retroalimentación a sus estudiantes sobre el cómo producen sus textos al emplear esas estrategias y, también, dar un espacio para que los estudiantes desarrollen una práctica más independiente y autónoma de la escritura de sus textos, lo cual les permitiría adquirir una mayor experticia.

Por otro lado, el énfasis en la autorregulación exige una atención en el control metacognitivo en el aprendizaje de la escrita. La metacognición implica pensamientos que los estudiantes tienen sobre sí mismos, es decir, en torno a su capacidad, competencias, hábitos, preferencias y experiencias, las cuales les permitirán incrementar sus conocimientos y capacidades de escribir (Rijlaarsdam & Couzijn, 1999). Es así que esta permite (re)construir un conocimiento que regula tanto el proceso de la escritura – ¿qué sé sobre mis hábitos, conocimientos, calidad e historia de escritura? – como también el aprendizaje de esta – ¿qué sé sobre mis hábitos, conocimientos, calidad e historia de aprendizaje de escritura?

Por ello, la atención en la metacognición en la enseñanza de la escritura conlleva a que las prácticas de escritura involucren lo que los alumnos pueden aprender los métodos, técnicas y estrategias y, a su vez, sean capaz de controlarlos, conceptualizarlos y experimentarlos, siendo estas formas las conductas con las cuales adquieran y fortalezcan una conciencia de su escritura. Como afirman Rijlaarsdam y Couzijn (1999), la enseñanza de la escritura debe considerar no solo actividades cognitivas respecto al

proceso, sino también en relación al aprendizaje; en esa medida, los alumnos que más satisfacen sus funciones de aprendizaje, se vuelven más autorreguladores.

La eficacia autorregulatoria en la producción escrita

La autorregulación es un elemento fundamental para el aprendizaje de la escritura. Al respecto, Bandura (1986) señala que las capacidades de autorregulación requieren instrumentos de agencia personal y seguridad para emplearlas con efectividad en el desarrollo de alguna tarea. Esto conlleva a afirmar que no basta con conocer cuáles son esas capacidades autorreguladoras para el aprendizaje de la escritura, sino ser eficaz en emplearlas ante las circunstancias en las que se realiza un producto escrito. Esto es lo que se conoce como eficacia autorregulatoria, la cual refiere a las creencias para desarrollar estas capacidades de autorregulación (Zimmermana, Kitsantas & Campillo, 2005). La definición de eficacia autorregulatoria está vinculada al de la autoeficacia; por eso, a continuación, se explicará en qué consiste la autoeficacia y, luego, en qué consiste la eficacia autorregulatoria.

Bandura (1982) define a la autoeficacia como las creencias que tiene la persona en torno a sus capacidades para ejecutar una serie de acciones necesarias para hacer frente a una tarea. Para este autor, existen cuatro formas con las cuales se desarrolla la autoeficacia: a) *experiencias de dominio*, las cuales dan cuenta si uno puede tener o no lo necesario para el éxito de la tarea y que conllevarán a la adquisición de instrumentos cognitivos, conductuales y autorreguladores para los cursos de acción, b) *experiencias vicarias*, que implican el modelado de las creencias de eficacia personal a partir de la similitud percibida con algún modelo, c) *la persuasión social*, es decir, cuando se persuade verbalmente a las personas de que poseen capacidades para ciertas tareas, por las cuales estas manifestarán un esfuerzo mayor y buscarán sostenerlo en situaciones futuras, d) *estados psicológicos y emocionales*, en tanto que las personas responden e interpretan estos estados, ya sea estos positivos - que fomentarán una autoeficacia percibida - o negativos - que reducirán esa autoeficacia (Bandura, 1999).

Cabe resaltar que la autoeficacia no es un elemento que surge de un momento a otro, sino que los estudiantes la desarrollan como resultado de la interacción social que reciben de otros; en la escuela, los docentes son agentes que dan juicios de valor, positivos o negativos, sobre el desempeño y la orientación al logro de la tarea de los estudiantes (Pajares & Valiante, 2006). Por ello, si un alumno ha estado en constante fracaso en la

tarea de escribir, es probable que al volver a realizar la misma tarea tenga poca confianza en sus habilidades. Sin embargo, una alta autoeficacia no necesariamente genera una buena competencia en una determinada tarea si faltan habilidades y conocimientos necesarios (Schunk, 2003). Por ejemplo, existen situaciones contrarias en las que los alumnos tienen una autoeficacia alta sobre su capacidad de escribir, pero se sienten demasiado confiados y no se esfuerzan en realizar la tarea. Esto podría deberse a que dichos alumnos no han podido desarrollar una adecuada evaluación de sus habilidades (Schunk, 2003).

Por otro lado, Schunk y Zimmerman (2007) resaltan que la autoeficacia en la escritura está ligada con la efectividad en el uso de las estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes. Esto implica que aquellos estudiantes que aprenden a usar esas estrategias posiblemente desarrollen no solo un mejor desempeño, sino también un mejor sentido de su competencia para escribir (Roohani & Amini, 2012). Existen evidencias científicas en las cuales se ha encontrado que existe un aumento en la autoeficacia al brindarse una instrucción orientada a la promoción de la autorregulación, como la de Zimmerman y Kitsantas (1999). En este estudio, se enseñó a un grupo de estudiantes del nivel secundario bajo una secuencia instruccional, el *Cognitive Model of Sequential Skill Acquisition*, que promovía las habilidades de autorregulación a través del establecimiento de objetivos procedimentales (por ejemplo, el modelamiento de una estrategia de escritura) y el control por el propio estudiante ante el cambio en los objetivos de resultado durante el proceso de escritura. Después de un periodo de instrucción, se observó que dichos estudiantes aumentaron su autoeficacia y su habilidad para escribir.

Al respecto, Bandura (1997) indica que no es lo mismo poseer destrezas autorreguladoras que ser capaz de emplearlas inclusive en tareas difíciles que implican actividades poco interesantes; se requiere de un sentido sólido de autoeficacia para superar los obstáculos de los esfuerzos autorregulatorios. Esto es lo que se conoce como eficacia autorregulatoria, es decir, las creencias que tiene una persona para desarrollar un proceso de aprendizaje autorregulado (Zimmerman et al, 2005)

Como afirma también Schunk y Ertmer (2000), el uso efectivo de las estrategias de autorregulación depende de cuán eficaz es uno para emplear con dominio estas, ya que la autoeficacia opera durante todas las fases de la autorregulación en el desarrollo de una tarea. Ejemplo de ello es lo comprobado en la investigación de Zimmerman, Bandura y

Martinez-Pons (1992), en la cual se encontró que, en estudiantes de 9.º y 10.º grado de dos escuelas secundarias, la eficacia autorregulatoria predecía positivamente el éxito académico en sus cursos y las calificaciones deseadas en los mismos. Otro caso, vinculado al aprendizaje de la escritura, es el estudio de Zimmerman y Bandura (1994), en el que participaron 95 estudiantes universitarios de primer año, que fueron inscritos en un curso regular o avanzado de escritura, encontraron que la eficacia autorregulatoria de la escritura aumentaba los estándares de autoevaluación y la autoeficacia académica. Además, el tener estándares altos y una eficacia autorregulatoria alta permitía el establecimiento de metas respecto a las destrezas escritoras. Y, finalmente, una investigación más actual es la desarrollada por Fernández y Bernardo (2011), en la que analizaron el nivel de percepción de autoeficacia en el uso de estrategias de autorregulación y su relación con estas estrategias y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año. Los resultados indicaron que a mayor nivel de autoeficacia para el uso de estrategias de autorregulación, mayor es el uso de estas estrategias. También, se encontró que a mayor nivel de dicha autoeficacia, mayor rendimiento académico.

Al respecto, Zimmerman y Risemberg (1997) señalaban que existe una relación recíproca entre la autoeficacia y el uso de las estrategias de autorregulación en la escritura de dos formas: una es que los escritores principiantes usen más estrategias para aumentar su sentido de autoeficacia en la escritura y la otra es que la autoeficacia en la escritura predice su nivel de autorregulación para realizar una tarea de escritura. Por ello, ambos autores resaltaron la importancia de conocer el sentido de autoeficacia, ya que esta tiene una capacidad predictiva para desarrollar los procesos de autorregulación y de otros vinculados a la escritura.

Por lo expuesto, se considera que la eficacia autorregulatoria, que refiere a las creencias que tiene una persona para emplear procesos de aprendizaje autorregulado (Zimmerman et al, 2005), predice el desarrollo de las capacidades autorreguladoras y, consecuentemente, del desempeño en la tarea de escritura. Existen varios estudios en los que se ha demostrado que la autoeficacia es un fuerte predictor en el desempeño de la escritura. Una de estas es la investigación emprendida por Pajares y Johnson (1996), quienes hicieron un estudio para explorar el rol predictivo y de mediación de las creencias de la autoeficacia en la escritura, en el que participaron 181 estudiantes de noveno grado de una escuela pública de secundaria. En los resultados se vio que las percepciones de

autoeficacia de los estudiantes son predictores fuertes sobre la actuación en la producción escrita de los estudiantes. Es decir, una fuerte percepción de autoeficacia podría llevar a una mejor comprensión y competencia en la escritura, a diferencia de otra que sea una autoeficacia débil. Además, esta no solo predice la actuación, sino también cómo desarrollar la práctica de escritura en futuras actividades.

Otra investigación fue la de Pajares y Valiante (1999), quienes en su trabajo buscaron, primero, determinar si las creencias de autoeficacia en la escritura de estudiantes del nivel secundario realizaban una contribución independiente en su competencia escritural y, segundo, determinar las diferencias de grado y de género en las creencias sobre su capacidad de escritura. Participaron 742 estudiantes, de 7.º y 8.º grado. Con respecto al primer objetivo, estos autores encontraron que el único constructo que predecía la competencia en la escritura era la autoeficacia frente a otros constructos que se midieron en el mismo trabajo. Con respecto al segundo objetivo, encontraron que los alumnos del menor grado tenían una autoeficacia mayor que los estudiantes de los otros dos grados. Y, aunque no había diferencias significativas entre la autoeficacia entre chicas y chicos, cuando se les pidió responder el test sobre las habilidades comparadas, las chicas se concebían como mejores escritoras que los chicos de su grado y de su escuela.

Otra investigación fue la realizada por Hetthong y Teo (2013), la cual tuvo como objetivo investigar si existe una relación entre la autoeficacia en la escritura y el rendimiento en la escritura en 51 estudiantes que cursaban el tercer año en una universidad tailandesa. Los resultados obtenidos indicaron que existe una correlación positiva y significativa entre sus dos variables de estudio y, al hacer los análisis de regresión lineal, se observó que la autoeficacia era un predictor significativo del rendimiento. Y, por último, una investigación emprendida por Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim & Zumbrunn (2013) tuvo como objetivo analizar un modelo multifactorial sobre la autoeficacia de la escritura en dos estudios, en ambos, con estudiantes de secundaria. Aparte del instrumento para medir la autoeficacia, también emplearon un autorreporte en el desempeño en la escritura. Al hacerse los análisis, se encontró que las 3 dimensiones de autoeficacia consideradas para el estudio (ideación, convenciones y autorregulación) tuvieron correlaciones positivas moderadas con el rendimiento de escritura autoinformado.

Por lo mencionado, si se busca lograr un desempeño adecuado de la escritura, es necesario que esta sea abordada como un proceso autorregulado. Además, si se entiende que la escritura es un proceso autorregulado, es necesario desarrollar un sentido de autoeficacia sobre dicha autorregulación.

Ante la literatura revisada en torno al aprendizaje de la escritura y la escasa información sobre este tema en el Perú, el presente estudio tiene como objetivo principal estudiar las relaciones entre la eficacia autorregulatoria, el uso de estrategias de autorregulación y el desempeño en la escritura argumentativa en una muestra de estudiantes del nivel secundario, esperando que estas sean lineales y de una sola vía. Para lograr el objetivo propuesto, se postula la siguiente hipótesis: *las estrategias de autorregulación median la relación entre la eficacia autorregulatoria y el desempeño en la escritura de textos argumentativos*. La Figura 1 muestra las relaciones hipotetizadas propuestas para este estudio.

Cabe resaltar que en este trabajo se ha centrado en la producción de textos argumentativos, ya que al revisarse otros documentos del Minedu que fueron difundidos antes del 2016, como son las Rutas de Aprendizaje de Comunicación del VII ciclo (Minedu, 2013), para 4° año de secundaria se indicaba que los estudiantes deben ser capaces de producir textos argumentativos, los cuales involucran el dominio de una estructura compleja, es decir, son textos que exigen el manejo de una estructura que contiene una tesis y argumentos en torno a un tema específico, con diferentes relaciones textuales (causalidad, problema-solución, comparación, etc.) y el planteamiento de una jerarquía entre las informaciones que ayudan a explicar el tema. Por otro lado, para las estrategias de autorregulación, se empleará la clasificación hecha por Zimmerman y Risemberg (1997), es decir, que se agruparán en tres tipos: estrategias de autorregulación de procesos ambientales, estrategias de autorregulación de procesos de comportamiento y estrategias de autorregulación de procesos personales.

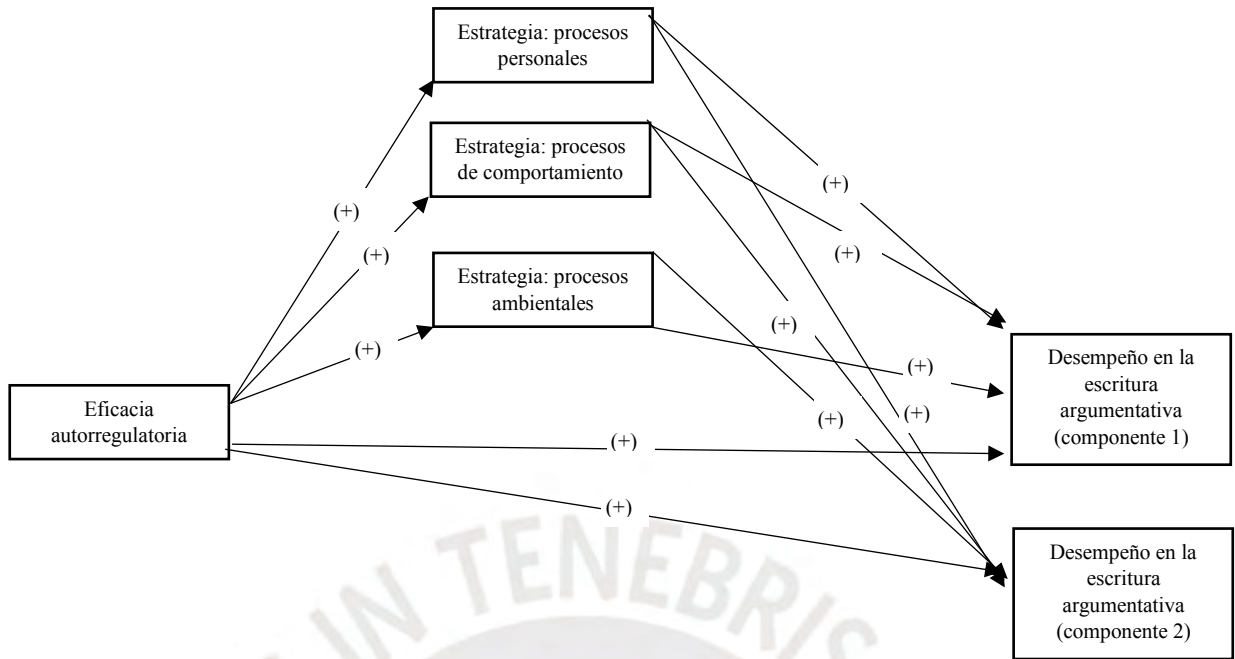


Figura 1. Relaciones hipotetizadas para la investigación



Método

La presente investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo. Su diseño es transeccional de tipo correlacional-causal, pues pretende analizar la relación entre la eficacia autorregulatoria, las estrategias de autorregulación (ambientales, de comportamiento y personales) y el desempeño en la escritura de textos argumentativos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Participantes

Los participantes que conformaron la muestra para esta investigación fueron 386 estudiantes de 4.º de secundaria, provenientes de cuatro instituciones educativas estatales del distrito de San Juan de Lurigancho. Cabe señalar que se eliminaron a los participantes que tuvieron respuestas faltantes en al menos 10% de los ítems, por lo que la muestra final estuvo compuesta por 383 estudiantes. Por otro lado, la cantidad de esta muestra final es aceptable para realizar los análisis exploratorios y factoriales para este trabajo (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999).

Se utilizó un muestreo incidental para la selección de los participantes, ya que se tuvo fácil acceso a ellos y, a su vez, su participación fue voluntaria. Aunque, este tipo de muestreo tiene como desventaja el hecho de no poder generalizar los resultados a otros contextos, su ventaja radica en el cuidado y el control en la elección de los sujetos, que tienen determinadas características de acuerdo con al planteamiento del problema (Hernández et al, 2010). Para esta investigación, las características que debían tener los participantes fue ser estudiante de 4.º de secundaria y que haya asistido regularmente a clases desde el inicio del año escolar.

Como se señaló, los participantes provienen de cuatro instituciones educativas estatales de San Juan de Lurigancho, un distrito de la provincia de Lima. Su edad fluctúa entre los 14 y 19 años ($M=15.16$; $DE=0.71$). Además, la mayoría son mujeres, con un total de 206 (53,8 %), y 177 son hombres (46,2 %). También, con respecto a la lengua materna de los participantes, 370 alumnos (96,6 %) indicaron que era el castellano, 11 (2,9 %) señalaron que era el quechua, 1 (0,3%) indicó que era el aymara y 1(0,3%) dijo que era otra lengua originaria. Por otro lado, en cuanto a la instrucción de sus padres, se sabe que un 45,4 % ha culminado la secundaria (19,6% tiene secundaria incompleta, 13,6% cuenta con estudios superiores incompletos, 9,7% tiene estudios superiores

completos, 5,5% terminó la primaria, 5,2% tiene primaria incompleta y 0,3% no posee estudios) y que un 83,3% es castellano hablante (13,8% son quechua hablantes, 1% es aymara hablante y 0,8% habla otra lengua). En cuanto a la instrucción de sus madres, se encontró que un 34,7% tiene secundaria completa (25,3% tiene secundaria incompleta, 10,4% cuenta con estudios superiores completos, 10,2% tiene estudios superiores incompletos, 9,9% terminó la primaria, 7,8% tiene primaria incompleta y 1,6% no posee estudios) y un 83,6% tiene como lengua materna el castellano (14,4% son quechua hablantes, 0,5% es aymara hablante y 0,8% habla otra lengua).

Para solicitar la participación de los sujetos de esta muestra, en primer lugar, se realizó las coordinaciones con cada director de los cuatro colegios, a quien se le informó el propósito y el rol de los participantes para esta investigación mediante un consentimiento informado (ver apéndice A) y se le solicitó mediante un documento la autorización para desarrollar el proceso participativo en la aplicación de los instrumentos de recojo de información (ver apéndice B). En segundo lugar, como los estudiantes son menores de edad, se consideró la participación de aquellos cuyos padres confirmen su participación mediante un consentimiento informado (ver apéndice C) y de quienes den su asentimiento informado (ver apéndice D). Estos consentimientos y asentimientos informados fueron administrados por la investigadora y se obtuvieron antes de la aplicación de los instrumentos. Cabe resaltar que a todos los que se les solicitó estos documentos se les indicó que su participación era de carácter voluntario y anónimo, considerando los lineamientos establecidos en el Reglamento del Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales que promueve la PUCP. Además, se les resaltó que podían dejar de participar en el estudio en cualquier momento sin que ello genere un perjuicio.

Medición

A continuación, se describen cada uno de los instrumentos² que fueron aplicados para la medición de las variables señaladas.

² Los instrumentos empleados fueron facilitados por los propios autores en las publicaciones citadas. Por ello, no se presentan en este documento, puesto que no se cuenta con los derechos ni permisos para su publicación.

Ficha de datos sociodemográficos³. Para fines de la investigación, se recogió información sociodemográfica de cada estudiante. A través de este documento, se solicitó los siguientes datos: edad, sexo, lengua materna, grado de instrucción de su padre, lengua materna del padre, grado de instrucción de su madre y lengua materna de la madre. (ver apéndice E)

Escala de Eficacia Autorregulatoria en la Escritura. La versión original de este instrumento fue denominada *Writing Self-Regulatory Efficacy Scale* y fue elaborada por Zimmerman y Bandura (1994) con la finalidad de evaluar la eficacia autorregulatoria en 95 estudiantes universitarios de primer año (H=43; M=52), cuya edad oscilaba entre los 17 y 20 años, que recibieron una instrucción en un curso de redacción. Este instrumento contiene 25 ítems que evalúan cómo el estudiante percibe su capacidad para: a) ejecutar los aspectos estratégicos del proceso de escritura (planificación, organización y revisión de los textos); b) realizar el aspecto creativo de la escritura (como la generación de buenos temas, escribir introducciones interesantes, entre otros); y c) para ejecutar el automanejo de tiempo, motivación y la competencia de actividades alternativas. La escala de este instrumento se propuso con 7 puntos, en donde la puntuación de 1 indicaba la creencia de que no se puede realizar la actividad designada y la creencia de que se puede realizar muy bien fue de 7. En ese sentido, los puntajes más altos se refieren a un mayor sentido de eficacia autorregulatoria con respecto al proceso de escritura, al responder a ítems como “Cuando me bloqueo y no puedo avanzar mi texto, puedo encontrar alguna forma para superar ese problema”.

En la investigación de Zimmerman y Bandura (1994), se realizó un análisis de componentes principales (ACP) para determinar la validez de este instrumento. Este análisis dio como resultado un total de 7 factores que explicaban el 79 % del total de la varianza. En el primer factor, que explicó el 32% de la varianza, todos los ítems tuvieron puntuaciones factoriales mayores a .40, a excepción de 4 ítems. Cabe señalar que dos de estos ítems cargaron por encima de .30 en el primer factor y, por lo tanto, contribuyeron a su medición. Es por ello que estos autores señalaron que este instrumento podría ser comprendido en una escala única y factorialmente distinta. En cuanto a la fiabilidad de este instrumento, este obtuvo un coeficiente muy bueno ($\alpha = .91$) (Kline, 1999).

³ Cabe señalar que los datos recogidos con esta ficha fueron utilizados para describir las características de la muestra de participantes y para ser empleadas como variables control en los análisis de regresión.

La versión de estos Zimmerman y Bandura (1994) fue adaptada al idioma turco por Celikkaleli y Yildirim (2015). Estos autores aplicaron este instrumento a una muestra de 450 estudiantes de pregrado (308 varones, 142 mujeres) que estudiaban en una universidad pública. A través de un análisis factorial confirmatorio (AFC), la investigación reveló índices adecuados para el modelo ($\chi^2=843.37$, $p<.01$, $df=272$, $\chi^2/df=3.07$, $TLI=.91$, $RMSA=.068$, $GFI=.95$, $CFI=.92$, $SRMR=.35$). Además, a través de este análisis, se encontró la existencia de un factor. La carga factorial varió entre .26 y .92. Además, la consistencia interna de la escala obtuvo un alfa de Cronbach de .93. Estos resultados refuerzan la unidimensionalidad de la escala y también de que este instrumento tiene valores psicométricos aceptables para medir la eficacia autorregulatoria en la escritura.

Cuestionario de Estrategias de Autorregulación para las Tareas de Escritura Escolar. Este instrumento fue elaborado, tanto en inglés como en portugués, por Malpique y Veiga (2015) para evaluar la frecuencia en el uso de estrategias de autorregulación en una muestra de 732 estudiantes de secundaria (372 de Portugal y 360 de Brasil) cuyo rango de edad era entre 12 y 17 años. Para su elaboración, tuvo como referente el modelo de autorregulación de Zimmerman y Risemberg (1997), el cual planteaba un conjunto de 10 estrategias de autorregulación que se clasificaban en tres procesos (ambientales, de comportamientos y personales). La primera versión de este instrumento consideró 49 ítems que median 15 estrategias de autorregulación, pero al hacerse un análisis factorial exploratorio, se tuvo que eliminar 14 ítems por tener una carga factorial baja. Esto implicó que se suprimiera dos estrategias de autorregulación: fijación de objetivos y atención. La versión final de este instrumento quedó con 34 ítems, que evalúan 12 estrategias: en la escala de procesos ambientales, se encuentra la estructuración del ambiente y la búsqueda de ayuda; en la escala de procesos de comportamiento, están las estrategias de automonitoreo, autoconsecuencias y autoverbalización; y, en la escala de procesos personales, se halla las estrategias de planificación de tiempo, la autoevaluación, la planificación, la revisión, la organización, la conciencia del lector y la recuperación de imágenes mentales.

Al respecto, Malpique y Veiga (2015) revisaron la validez del instrumento en diferentes momentos hasta obtener los 34 ítems, los cuales llegaron a plasmar 12 factores que pertenecían a una de las tres subescalas (ambientales, de comportamiento y personales). Cabe mencionar que una de sus hipótesis era comprobar que esos 12 factores,

que respondían a 12 estrategias de autorregulación, podrían explicarse por 3 factores subyacentes de orden superior. Es por ello que el modelo de estos tres se determinó a través de un análisis factorial confirmatorio, el cual obtuvo índices adecuados: $SB-\chi^2/df=2.145$ ($SB-\chi^2 = 1096.234$), $p < .000$, CFI = .91, RMSEA = .04 (Hu & Bentler, 1999). Asimismo, cada subescala presentó coeficientes de consistencia interna aceptables: .68 para la de procesos ambientales, .62 para la de procesos de comportamiento y .88 para la de procesos personales (George & Mallery, 2003). Además, las correlaciones ítem-test corregidas alcanzaron valores adecuados, los cuales fluctuaron entre .57 y .85 (Field, 2009).

Las opciones de respuesta de este instrumento siguieron una escala de tipo Likert de 5 puntos, en donde 1 era ‘muy raramente’ y 5, ‘muy frecuentemente’. En ese sentido, los puntajes más altos se refieren a un mayor uso de estrategias de autorregulación con respecto al proceso de escritura, al responder a ítems como “Después de que termino de escribir mi texto, pienso si está correcto lo que escribí”.

Prueba de escritura argumentativa. Esta prueba tuvo como consigna la redacción de un ensayo argumentativo, cuya extensión fuese entre tres a cuatro párrafos, en torno a la pregunta ¿el transporte público de Lima Metropolitana es eficiente? Para corregir la prueba de cada estudiante, se empleó la rúbrica para evaluar la expresión escrita de Muñoz y Valenzuela (2015), que fue construida para corregir ensayos argumentativos. Estos autores propusieron una rúbrica analítica para diagnosticar el desempeño en la escritura al inicio del ciclo universitario, la cual fue aplicada a una muestra de 745 estudiantes (H=328, M=417) del primer año de una universidad, provenientes de 17 carreras del área de Humanidades y Ciencias sociales. Este instrumento se compuso de nueve criterios de corrección y se constituyó con tres niveles de progresión en el dominio escritural: necesita reforzarse (1 punto), parcialmente logrado (2 puntos) y completamente logrado (3 puntos). Para colocar un determinado puntaje en cada criterio, se presentó una descripción en cada uno de estos niveles.

Se reportó evidencias de validez de este instrumento a través de un análisis de componentes principales (ACP) con rotación PROMAX, donde la medida de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .921 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2=4148.880$, $p < .001$). La solución rotada del análisis evidenció dos factores que, en conjunto, explican un 70.9% de la varianza. El primer factor explicó un

58,89% de la varianza y se compuso de los criterios que evalúan los rasgos globales de la estructura y organización del texto (unidad de contenido, organización del ensayo, introducción, desarrollo del tema, conclusión y conexión entre párrafos). En cambio, el segundo factor explicó un 12,02% de la varianza y agrupa los criterios que refieren a los rasgos locales, es decir, cohesión y manejo de los sistemas normativos del texto (conexión entre frases, riqueza de estilo y ortografía). Asimismo, el primer factor tuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .923 y el segundo, de .717, los cuales son aceptables (Kline, 1999). Cabe resaltar que, para este estudio, dado que este instrumento tiene dos componentes que explican el desempeño en la escritura argumentativa, se manejará dos puntajes de desempeño (uno que refiera al primer componente, que representa la estructura y organización del texto, y otro al segundo componente, que se constituye con los rasgos de cohesión y dominio de los sistemas normativos de la lengua).

Traducción y adaptación de instrumentos

Para este estudio, se realizó la traducción de la Escala de Eficacia Autorregulatoria en la Escritura (Zimmerman & Bandura, 1994) y del Cuestionario de Estrategias de Autorregulación para las Tareas de Escritura (Malpique & Veiga, 2015); en ambos casos, se hizo una traducción de su versión en inglés al castellano.

Para realizar esta labor, se consideró las directrices para la traducción de test propuestas por la Comisión Internacional de Tests (ITC, 2014). En estas, se señalaba que la traducción debía plantearse de acuerdo con la población a la que se dirige, utilizar procedimientos idóneos para asegurar que esta sea buena y seleccionar expertos cualificados para su evaluación. Por ello, la traducción de los ítems de ambos cuestionarios fue corroborada por una doctora en psicología cognitiva, que tiene dominio del inglés y que ha publicado investigaciones psicológicas en ese idioma, antes de presentarla a los jueces. Cuando se definió una versión de la traducción, se mandaron correos electrónicos a 7 jueces expertos, que son psicólogos educativos y que tienen un dominio en el idioma inglés, explicándoles el objetivo de la investigación y el formato de evaluación. En este formato, los jueces debían indicar si estaban de acuerdo o en desacuerdo con la traducción del ítem, así como indicar las sugerencias de traducción. Del total de jueces contactados, 3 enviaron su evaluación.

Para evaluar la validez de la traducción, se obtuvo el Coeficiente de Validez *V* de Aiken a partir de las puntuaciones dadas por los jueces (ver apéndice F). De acuerdo con

Charter (2003), se señala que un coeficiente V es significativo cuando es igual o mayor a .70. Con respecto a la Escala de Eficacia Autorregulatoria en la Escritura, 16 ítems no obtuvieron dentro del rango esperado y, en cuanto al Cuestionario de Estrategias de Autorregulación para las Tareas de Escritura, 14 tampoco lo estuvieron.

Considerando las sugerencias de los jueces expertos, se procedió a reformular los ítems de ambos instrumentos. De esta manera, se pudo garantizar la traducción para esta investigación. Cabe resaltar que una observación de dos jueces fue que la escala de valoración de estos instrumentos sea un número par (4 o 6), ya que según su criterio tener una escala impar, es decir, que tenga un punto medio, podría conllevar a que los participantes marquen esta alternativa por motivos diferentes a su posición real en el aspecto en el que se lo evalúa. Esta idea se apoya en otros estudios que dan cuenta que esto suele suceder cuando hay ambivalencia por lo que se pregunta, poco interés, falta de comprensión del enunciado del ítem o falta de información (DuBois & Burns, 1975). Por ello, se optó por emplear una escala de valoración de 6 puntos en esos instrumentos. Para la Escala de Eficacia Autorregulatoria en la Escritura, donde 1 significó ‘no me siento capaz’ y 6, ‘me siento totalmente capaz’. Y, para el Cuestionario de Estrategias de Autorregulación para las Tareas de Escritura, 1 significó ‘nada’ y 6, ‘siempre’.

En cuanto a la Rúbrica para Evaluar la Expresión Escrita (Muñoz & Valenzuela, 2015), se vio conveniente mantener la rúbrica original, ya que se apreciaba que evaluaba a partir de criterios con los que fácilmente se puede evaluar un ensayo escolar. No obstante, fue conveniente que se evalúe la pertinencia de cada criterio de evaluación y sus respectivos niveles de calificación para calificar los ensayos de los participantes. Por ello, se procedió de manera similar a los anteriores instrumentos, ya que se contactó por correo electrónico a 8 docentes de Comunicación del nivel secundario, solicitándoles que indicaran en el formato si estaban de acuerdo o no con los criterios de la rúbrica. De los 8, 5 enviaron su evaluación.

Se obtuvo el coeficiente V por cada criterio (ver apéndice G), lo cual dio como resultado que tres criterios no se encontraban en el rango esperado. Se procedió a realizar las modificaciones de acuerdo con las sugerencias dadas por los jueces expertos. De esta manera, se pudo garantizar el uso de esta rúbrica para esta investigación.

Procedimiento

Todo el procedimiento se desarrolló entre los meses de mayo y agosto. En primer lugar, se elaboró el proyecto de investigación y, antes de la recolección de datos, este fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En segundo lugar, se realizó la traducción y adaptación para cada uno de los tres instrumentos de medición. Para la Escala de Eficacia Autorregulatoria en la Escritura y el Cuestionario de Estrategias de Autorregulación para las Tareas de Escritura Escolar, se realizó la traducción del idioma original inglés al español y una respectiva adaptación para los participantes de este estudio. Es así que, con ayuda de una psicóloga educacional, se elaboró una traducción de todos los ítems de ambos instrumentos. Para la validación de esta propuesta, se solicitó vía correo electrónico la colaboración a tres jueces expertos, quienes eran psicólogos con dominio del idioma inglés. Asimismo, se les compartió los formatos de evaluación donde indicaron su acuerdo o desacuerdo, y las sugerencias para cada ítem. A partir de su evaluación, se realizó la modificación de determinados ítems. Y, en cuanto a la rúbrica para evaluar la producción escrita, se realizó una adaptación al grado de los participantes de este estudio. De esta manera, al igual que con los otros instrumentos, se solicitó por correo electrónico la colaboración de cinco jueces expertos, quienes eran docentes del área de Comunicación, para que revisaran la pertinencia de cada criterio de la rúbrica a través de un formato de evaluación. A partir de ello, se realizaron las modificaciones necesarias para cada criterio.

En tercer lugar, entre los meses de junio y agosto, se contactó con cada una de las cuatro instituciones educativas para solicitar el consentimiento que permitiese desarrollar la aplicación de los instrumentos, así como pedir una autorización respectiva en torno a la realización de una serie de actividades y condiciones necesarias para el día de la aplicación (por ejemplo, establecimiento de la hora y fecha, disposición de aulas y personal del colegio que apoyaría con el orden, etc.). Al tener la aprobación de la institución educativa, se procedió a solicitar el consentimiento a los padres de familia, a quienes se le entregó un documento en el que se explicaba el objetivo del estudio y se les indicaba en el mismo que si daba su consentimiento para la participación de su menor hijo no devolviese el documento firmado, caso contrario sí debía firmar. Luego, se solicitó el asentimiento informado a los estudiantes. Solo se contó como participante a aquellos estudiantes que hayan dado su asentimiento informado y cuyos padres dieran su consentimiento. Cabe resaltar que en cada consentimiento informado se indicó el propósito de la investigación y las actividades que realizarían los participantes, resaltando

la confidencialidad y anonimato de la información que se recogiera a través de los instrumentos.

En cuarto lugar, de acuerdo con el día y la hora programados con cada institución educativa, se desarrolló la aplicación de los instrumentos. Para que el proceso sea adecuado, la investigadora responsable estuvo a cargo de la supervisión del protocolo de aplicación de los instrumentos y de un número de colaboradores, de acuerdo con la cantidad de salones, quienes cumplirían el rol de aplicador. Previo a la aplicación, estas personas fueron capacitadas en cómo aplicar los instrumentos en el aula y en torno a los derechos que asisten a los estudiantes participantes. Cada aplicador se dirigió al grupo mencionando el motivo de su presencia y recordando el propósito de la investigación que se mencionó cuando se solicitó el asentimiento informado.⁴ Luego, entregó los instrumentos, leyó las indicaciones de cómo resolver cada uno y respondió a las dudas de los estudiantes durante la resolución de estos instrumentos. Al finalizar, el aplicador recogió los instrumentos, agradeciendo la participación de todos los estudiantes y la colaboración del docente. Cabe resaltar que, durante la aplicación, estuvo presente el o la docente que dicta regularmente en ese horario a los estudiantes para que se encargue exclusivamente del orden y modere las normas de convivencia en el aula, mas no de tener acceso o ayudar a un estudiante en el llenado de alguno de los instrumentos. La aplicación duró 1 hora con 20 minutos⁵. La investigadora responsable, durante el tiempo que duró la

⁴ Es preciso mencionar que, dado algunas actividades internas y programadas de algunas instituciones educativas en el mes de julio o externas (por ejemplo, huelga docente en el mes de agosto), el director o coordinador del nivel secundario solicitó que el asentimiento informado a los estudiantes se pidiera el mismo día de la aplicación. Por esta razón, a los aplicadores se les informó que antes de entregar los instrumentos aplicarían el protocolo del asentimiento informado a los alumnos, en el cual explicarían el propósito de la investigación y los aspectos involucrados en la participación de los estudiantes, así como que recogerían la declaración de su participación. Se informa también que casi todos los alumnos de estas instituciones aceptaron participar. Sin embargo, solo hubo dos alumnos de un colegio, de dos salones diferentes, que indicaron que no participarían, por lo que la docente encargada de esa hora se responsabilizó de ese estudiante, asignándole una actividad de su curso. El desarrollo de esta parte estuvo supervisado por la investigadora responsable.

⁵ En tres de las cuatro instituciones educativas, la aplicación de los instrumentos se realizó en un día. Sin embargo, un colegio, por tener actividades internas programadas y supervisiones de la UGEL, no podía brindar un bloque de dos horas pedagógicas seguidas. Por esto, se coordinó que la aplicación se desarrollara en dos días diferentes: en el primer día, se aplicarían los instrumentos que implicaba marcar un número de ítems y, en el segundo día, la prueba de escritura. Para ello, la investigadora a cargo del estudio vio conveniente indicar a los aplicadores que, cuando se haya entregado los instrumentos, en ambos días, se indique a los estudiantes que escriban en la parte superior su número de orden y que se supervise que no haya algún número repetido. Es así que solo se consideró la participación de aquellos que hayan resuelto los instrumentos en ambos días. Cabe resaltar que todos los estudiantes de 4.º de secundaria de esta IE aceptaron participar en esta investigación.

aplicación, supervisó a los aplicadores en cada aula y resolvió alguna dificultad que se presentase.

Análisis de datos

En primer lugar, los datos obtenidos de los instrumentos se ingresaron a una base de datos en el programa IBM® SPSS® v. 24 para desarrollar los análisis correspondientes con los objetivos de la investigación. Para recoger evidencias de validez, se realizaron análisis exploratorios de componentes principales (ACP) con rotación Varimax (Field, 2009). Para juzgar la viabilidad de los análisis realizados se inspeccionó: a) la medida de adecuación a la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cuyo valor mínimo debía ser de .50 y óptimo por encima de .80 y la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual debe ser significativa ($p < .05$), b) el gráfico de sedimentación de Cattell y el número de factores con autovalores mayores a 1, para identificar el número de factores que se debe revisar y, c) las cargas factoriales de los ítems, en sus respectivas dimensiones, debían ser iguales o mayores a .40 ya que son valores considerados como adecuados (Field, 2009).

Solo en caso el ACP no coincidiera con la teoría propuesta se condujo a un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el programa IBM® AMOS® v. 24. Para evaluar el ajuste de los modelos, se consideró los siguientes índices: el Chi-cuadrado (χ^2) dividido entre los grados de libertad (gl) (χ^2/gl), debía tener un valor menor a 3 para señalar una buena adecuación al modelo (Kline, 1999); la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA, por sus siglas en inglés) debía presentar un valor cercano a .06 para ser considerado como un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999); el índice de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés) debía ser mayor a .90 para indicar un ajuste aceptable (Brown, 2015; Hu & Bentler, 1999) y de tener un valor mayor a .95 representa un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999); y, la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR, por sus siglas en inglés) debía tener un valor menor a .08 (Hu & Bentler, 1999).

Asimismo, para evaluar la confiabilidad de cada variable, se inspeccionó el alfa de Cronbach y la correlación ítem – total corregida. Se consideró que el coeficiente alfa de Cronbach sea mayor a .70 para que sea aceptable (Aiken, 2002; Kline, 1999) y de correlación ítem-total, de al menos .30 (Field, 2009).

Cabe precisar que, para la corrección de las pruebas, hubo dos codificadores que emplearon la rúbrica validada, una fue la investigadora a cargo de este estudio y otra fue

una persona ajena a la investigación. Por ello, fue necesario verificar la confiabilidad entre ambos, para lo cual se usó el coeficiente kappa de Cohen. De acuerdo con Robson (2003, citado por Clark-Carter, 2002), un coeficiente en el rango de 0,4 a 0,6 es considerado como justo, entre 0,6 a 0,75, bueno; y de 0,75 a 1, excelente. Como se aprecia, los resultados indican un buen índice de acuerdo.

También, para verificar la normalidad de los datos, se analizó la distribución de las variables empleando los coeficientes de asimetría ($< | 3 |$) y de curtosis ($< | 10$) para asegurarse de que no existieran casos de no normalidad extrema (Kline, 2010).

En segundo lugar, se realizó el análisis descriptivo considerando las medias, desviaciones estándar y correlaciones entre variables. Para evaluar la magnitud de los coeficientes de correlación, se usó el criterio propuesto por Cohen (1992), el cual considera que: $r = .10 - .23$ es débil; $r = .24 - .36$ es moderada; y $r = .37$ o más, es fuerte. En tercer lugar, se realizaron regresiones lineales. Se utilizaron como variables de control el sexo, la lengua materna, la instrucción del padre, la lengua materna del padre, la instrucción de la madre y la lengua materna de la madre. Además, se usaron como variables predictoras a la eficacia autorregulatoria, la estrategia de procesos ambientales, la estrategia de procesos de comportamiento y la estrategia de procesos personales. Y como variable de salida, los dos resultados de desempeño en la escritura argumentativa. Por último, se realizó un *path analysis* (análisis de senderos) a través del programa IBM® AMOS® v. 24 para comprobar el modelo señalado en la Figura 1. Para determinar el ajuste de este, se utilizaron los mismos índices señalados para el AFC.

Resultados

En esta sección, se exponen los resultados obtenidos en este estudio. En primer lugar, se muestra los análisis preliminares que conciernen a las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos. En segundo lugar, se presentan los resultados de las pruebas de normalidad para determinar si se emplea una estadística paramétrica o no paramétrica en los subsiguientes análisis. Por último, se presentan los resultados obtenidos de las correlaciones entre las variables de estudio y, finalmente, los que se obtuvieron en las regresiones lineales múltiples.

Análisis preliminares

Evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos

A continuación, se describen los resultados de los análisis de validez y confiabilidad realizados para cada instrumento.

Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Eficacia autorregulatoria en la Escritura (Zimmerman & Bandura, 1994). Con la finalidad de recoger evidencias de validez de constructo, se realizó un análisis de componentes principales (ACP) con rotación Varimax (Field, 2009). El ACP dio como resultado un valor de KMO igual a .96 y el test de esfericidad de Bartlett significativo ($\chi^2(300) = 4959,716; p < .000$). Dado que ambos resultados superan los valores recomendados, se decidió proceder con la interpretación. Se exploró una solución exploratoria pidiendo un componente para verificar la unidimensionalidad del instrumento, de acuerdo con los análisis realizados por Zimmerman y Bandura (1994). El gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de un factor, el cual explicó el 47,5% de la varianza total. Además, la carga factorial de los ítems estuvo en un rango entre .53 y .76. Si bien el único factor solicitado no explicó el 50% de la varianza, el valor que presentó es muy cercano a este y, teniendo en cuenta los otros criterios considerados, se muestra una adecuada validez de constructo.

Por otro lado, se obtuvo el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach. Los resultados señalaron un coeficiente de .95, lo cual indica que tiene una muy buena fiabilidad (Aiken, 2002; Kline, 1999) y todos los ítems presentaron una correlación de ítem-total superior entre .50 y .73, los cuales son aceptables (Field, 2009).

Evidencias de validez y confiabilidad del Cuestionario de estrategias de autorregulación para las tareas de escritura escolar (Malpique & Veiga, 2015). Se hizo un ACP, considerando la existencia de tres escalas que comprendía este instrumento: la escala de procesos ambientales, la escala de procesos de comportamiento y la escala de procesos personales. El KMO obtenido fue de .932 y el test de esfericidad de Bartlett = $\chi^2(561) = 6164,732$; $p < .000$, los cuales permitieron continuar con el análisis. Se analizó una solución exploratoria pidiendo tres componentes, con rotación Varimax; sin embargo, los componentes encontrados no agruparon los ítems de acuerdo con lo propuesto por Malpique y Veiga (2015). Es por ello que se decidió realizar un AFC.

En el AFC, se observó que el modelo presentaba los siguientes índices de ajuste: $\chi^2 = 945.663$ ($p < .000$), $gl = 494$, $\chi^2/gl = 1.914$, lo cual señaló una buena adecuación al modelo (Kline, 1999). Además, se encontró que el RMSEA fue igual a .05, valor considerado como bueno (Hu & Bentler, 1999); el CFI obtuvo un .922, resultado que es aceptable (Hu & Bentler, 1999); y, el SRMR fue igual a .06, resultado que también es adecuado (Hu & Bentler, 1999).

Por otro lado, la mayoría de los coeficientes estandarizados fueron significativos: los ítems de la escala de estrategias de autorregulación de procesos ambientales fluctuaron entre .17 y .88, los ítems de la escala de estrategias de procesos de comportamiento, entre .21 y .63 y, los ítems de la escala de estrategias de procesos personales, entre .46 y .71. Para el caso de los ítems 4 (.17) y 5 (.23), correspondientes a los procesos ambientales, si bien mostraron cargas bajas, se optó por no eliminarlas, ya que salieron significativas en el modelo y se buscó mantener la estructura original de este factor. Para el caso de los ítems 9 (.21), 10 (.37) y 11 (.36), algunos autores consideran cargas mayores a .30 aceptable (Kline, 1999), por lo que se decidió mantener los ítems 10 y 11 y, en cuanto al ítem 9, se decidió mantenerlo, ya que se buscó mantener la estructura de este factor.

Después del AFC, se realizó los análisis de confiabilidad de alfa de Cronbach, con el propósito de evidenciar la consistencia interna. En primer lugar, la escala de estrategias de autorregulación de procesos ambientales obtuvo un coeficiente de fiabilidad de .70 y sus correlaciones ítem-total fluctuaron entre .30 y .61. En segundo lugar, la escala de estrategias de autorregulación de procesos de comportamiento obtuvo un alfa de .71 y sus correlaciones ítem-total fluctuaron entre .25 y .50. Y, finalmente, la escala de estrategias de autorregulación de procesos personales obtuvo un coeficiente de .93 y sus

correlaciones ítem-total estuvieron entre .47 y .67. Como se observa, los resultados de fiabilidad han sido buenos. Cabe resaltar que si bien el ítem 9, perteneciente a la escala de procesos de comportamiento, tuvo una correlación de .25, no obstante su eliminación no significaba un aumento significativo en el alfa de Cronbach de la escala, por lo que se decidió mantener dicho ítem.

Evidencias de validez y confiabilidad de la Rúbrica para Evaluar la Expresión Escrita (Muñoz & Valenzuela, 2015). Para verificar la validez de la rúbrica, se realizó un ACP. Se examinó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cuyo valor fue de .851, y la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó significativa ($\chi^2(36) = 1307,136; p < .000$). Estos resultados mostraron estar dentro de los límites establecidos como adecuados. Luego, se observó el gráfico de sedimentación de Cattell, el cual evidenció la existencia de dos factores que explicaban un 58,7% de la varianza total. El primer componente explicó un 45,8 % de la varianza y el segundo componente explicó un 12,9 %. Con respecto al primero, este se compuso de 6 criterios: unidad de contenido, organización del ensayo, introducción, desarrollo, conclusión y conexión entre párrafos. Sus cargas factoriales estuvieron entre .55 y .77. Y, en cuanto al segundo, este se compuso de 3 criterios: conexión entre frases, riqueza de estilo y ortografía, cuyas cargas factoriales estuvieron entre .63 y .77. Estos resultados concuerdan con lo encontrado en la investigación de Muñoz y Valenzuela (2015).

Como se indicó, al ser dos codificadores, se vio necesario hacer un acuerdo intercodificador a través del índice Kappa de Cohen, los cuales se consideran como adecuados (Robson, 2003, citado por Clark-Carter, 2002). Los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3
Coefficientes Kappa de Cohen por cada criterio de la rúbrica para evaluar la expresión escrita

	(κ)
Unidad de contenido	.96
Organización del ensayo	.94
Introducción	.94
Desarrollo	.92
Conclusión	.98
Conexión entre párrafos	.92
Conexión entre oraciones	.97
Estilo	.91
Ortografía	1.00

Por último, se hizo un análisis de fiabilidad por cada componente. El primer componente obtuvo un coeficiente de .83, lo cual indica que tiene una buena fiabilidad, y los criterios presentan una correlación de ítem-total superior a .30, ya que fluctúan entre .51 y .67 (Field, 2009). El segundo componente presentó un alfa de Cronbach de .67, el cual es un resultado moderado, pero aceptable para los propósitos de la investigación (Nunnally, 1978); y los valores de las correlaciones ítem-total corregidas estuvieron entre .28 y .62. Si bien la eliminación del criterio de ortografía, que fue el que obtuvo una correlación ítem-total de .28, implicaba un aumento del alfa de Cronbach, se decidió no eliminar este para los análisis posteriores y mantener, a su vez, la estructura original de este componente.

Cabe resaltar que se realizó un análisis de fiabilidad para cada codificador. En cuanto al primer codificador, se obtuvo un alfa de Cronbach de .83 para el primer componente y un .68 para el segundo componente, siendo sus correlaciones entre .50 y .69 y entre .29 y .63, respectivamente. En cuanto al segundo codificador, se tuvo un alfa de .81 para el primer componente y .65 para el segundo componente, siendo sus correlaciones entre .51 y .63 y .27 y .60, respectivamente.

Prueba de normalidad. Se empleó los coeficientes de curtosis y asimetría para verificar la distribución normal de las variables. Los resultados obtenidos se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4

Coefficientes de curtosis y asimetría de las variables

	Curtosis	Asimetría
Eficacia Autorregulatoria	-.26	-.17
Procesos ambientales	-.52	-.56
Procesos de comportamiento	-.16	-.42
Procesos personales	-.09	-.488
Desempeño en la escritura argumentativa (componente 1)	.07	.35
Desempeño en la escritura argumentativa (componente 2)	.58	1.24

n=383

Como no existió ningún caso de no normalidad extrema, se puede utilizar para los siguientes análisis el coeficiente de correlación de Pearson (Kline, 2010)

Análisis descriptivos

En esta sección, se presenta los resultados de los análisis descriptivos en cada una de las variables estudiadas y también según la variable sexo. De acuerdo con estos, en el promedio total, la eficacia autorregulatoria presenta una media de 3.88, lo cual reporta un sentido de autoeficacia mediano, entendiendo que el rango para observar esta variable fue de 1 a 6. En cuanto a las estrategias de autorregulación, se aprecia que las estrategias de procesos ambientales han presentado una media de 4.66, la cual es mucho mayor en comparación con las medias de las estrategias de procesos de comportamiento y las de procesos personales. Estos datos reportan que los participantes usan más determinado tipo de estrategias de autorregulación frente a otras para realizar una tarea de escritura. Y, respecto al desempeño en la escritura, se aprecia que el primer componente obtuvo un promedio mayor (1.58) que el segundo componente (1.25). Esta información se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5
Medias (M) y desviaciones estándar (DE) de las variables

Variables	Rango	Total	
		<i>M</i>	<i>DE</i>
Eficacia autorregulatoria	[1-6]	3.88	.80
Procesos ambientales	[1-6]	4.66	1.08
Procesos de comportamiento	[1-6]	3.87	.77
Procesos personales	[1-6]	3.11	.63
Desempeño en la escritura argumentativa (componente 1)	[1-3]	1.58	.35
Desempeño en la escritura argumentativa (componente 2)	[1-3]	1.25	.35

n=383

Por otro lado, si se ve cada variable de este estudio de acuerdo con determinadas variables sociodemográficas (sexo, instrucción del padre e instrucción de la madre), llama la atención que las mujeres obtengan en todas las variables un promedio más alto que el de los hombres. Además, se observa una mayor puntuación en cada variable a medida que el nivel de instrucción de la madre es más alto. Y, en cuanto a la instrucción del padre, no necesariamente se aprecia una mayor puntuación en las variables a medida que esta instrucción es más alta. Esta información se presenta en la Tabla 6 (ver apéndice H).

Para verificar si existe efectos significativos por sexo, instrucción del padre e instrucción de la madre, se realizó un análisis de varianza (ANOVA). Se empleó como medida el efecto de eta parcial cuadrática (η^2), y se consideró un valor de $\eta^2 = ,01$ como pequeño, $\eta^2 = ,059$ como mediano y $\eta^2 = 1,38$ como grande (Clark-Carter, 2004). Con respecto a la variable sexo, se observa que tuvo diferencias significativas con efecto pequeño con la variable de estrategias de procesos personales y con el desempeño en la escritura argumentativa (componente 2). En relación a la instrucción del padre, se tuvo diferencias significativas con efecto pequeño con las variables eficacia autorregulatoria y los dos desempeños de escritura argumentativa. Y, en relación a la instrucción de la madre, se obtuvo diferencias significativas con efecto pequeño con las variables eficacia autorregulatoria, procesos personales y el desempeño de la escritura argumentativa (componente 2), y con efecto mediano, con la variable desempeño en la escritura argumentativa (componente 1). Los resultados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7

Valores de F y tamaño del efecto de las variables sexo, instrucción del padre e instrucción de la madre

Variables	Sexo		Instrucción del padre		Instrucción de la madre	
	F	η^2	F	η^2	F	η^2
Eficacia autorregulatoria	.50	.00	2.95**	.05	2.59*	.04
Procesos ambientales	.86	.00	1.10	.02	1.78	.03
Procesos de comportamiento	2.39	.01	2.01	.03	1.89	.03
Procesos personales	4.06*	.01	1.93	.03	2.14*	.03
Desempeño en la escritura argumentativa (componente 1)	2.49	.00	3.15**	.05	2.17*	.06
Desempeño en la escritura argumentativa (componente 2)	10.62***	.03	3.37**	.05	3.97***	.03

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$ Tamaño del efecto: $\eta^2 = ,01$: pequeño; $\eta^2 = ,059$: mediano; $\eta^2 = ,138$: grande

Correlaciones bivariadas

Con el propósito de conocer las relaciones entre las diferentes variables, se realizaron análisis de correlaciones bivariadas utilizando el coeficiente de correlación Pearson. Los resultados fueron que la eficacia autorregulatoria y todas las estrategias de autorregulación tienen una correlación significativa, positiva y fuerte, siendo las estrategias de procesos personales son las que obtuvieron mayores índices de correlación

con la eficacia autorregulatoria. Con respecto a la correlación entre la eficacia autorregulatoria y los desempeños en escritura, se aprecia que en ambos existe una correlación significativa, positiva, moderada. En cuanto a las correlaciones entre las tres estrategias de autorregulación (procesos ambientales, de comportamiento y personales), que estas tienen correlaciones significativas, positivas, aunque débiles con los dos desempeños de escritura.

Por otro lado, se correlacionó también con tres variables sociodemográficas (sexo, instrucción del padre e instrucción de la madre). Los resultados indican que la variable sexo tuvo una correlación negativa, significativa, aunque débil, con las variables procesos personales y desempeño en la escritura argumentativa (componente 2). La variable instrucción del padre tuvo correlaciones positivas, significativas, aunque débiles, con las variables eficacia autorregulatoria y los dos desempeños en la escritura. Y, la variable instrucción de la madre tuvo correlaciones positivas, significativas, pero débiles, con la eficacia autorregulatoria, las estrategias de procesos de comportamiento y de procesos personales, los dos desempeños en la escritura y la instrucción del padre.

A continuación, en la Tabla 8 se presenta las correlaciones entre las variables.

Tabla 8

Coefficientes de correlación de Pearson entre las variables estudiadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Eficacia autorregulatoria									
2 Procesos ambientales	.46**								
3 Procesos de comportamiento	.67**	.71**							
4. Procesos personales	.68**	.66**	.96**						
5 Desempeño en la escritura argumentativa (componente 1)	.25**	.24**	.23**	.24**					
6 Desempeño en la escritura argumentativa (componente 2)	.25**	.13*	.20**	.23**	.53**				
7 Sexo	-.04	-.05	-.08	-.10*	-.08	-.17**			
8 Instrucción del padre	.12*	.02	.02	.06	.14**	.14**	.04		
9 Instrucción de la madre	.18**	.10	.11*	.12*	.17**	.21**	.01	.40**	

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

Regresiones lineales

Por otro lado, con el objetivo de estudiar la relación entre la eficacia autorregulatoria, las tres estrategias de autorregulación (procesos ambientales, procesos de comportamiento y procesos personales) y los desempeños en la escritura argumentativa, se realizó una serie de análisis de regresiones lineales con el método de pasos sucesivos. Específicamente, se realizaron cinco análisis: a) uno para predecir el uso de las estrategias de autorregulación de procesos ambientales, b) otro para predecir el uso de las estrategias de autorregulación de procesos de comportamiento, c) otro para predecir el uso de las estrategias de autorregulación de procesos personales, d) uno para predecir el desempeño en la escritura argumentativa (componente 1) y, e) finalmente, otro para predecir el desempeño en la escritura argumentativa (componente 2). En todos los análisis, el último paso incluyó las variables sexo, instrucción del padre e instrucción de la madre como variables de control.

Para el primer análisis, tuvo como variable dependiente las estrategias de autorregulación de procesos ambientales y, como variable independiente la variable eficacia autorregulatoria y las variables sociodemográficas como variables de control. En este análisis, el primer paso solo incluyó la variable eficacia autorregulatoria y, como se puede apreciar en la Tabla 9, esta explicó el 21 % de la proporción de la varianza de la estrategia de autorregulación de procesos ambientales. Para el segundo paso, se añadió todas las variables control y, como se observa, el modelo no mejoró, ya que la varianza fue menor (20 %). El resultado de este análisis fue que la única variable que fue un predictor significativo y positivo de las estrategias de procesos ambientales fue la eficacia autorregulatoria. A continuación, se presenta los resultados del primer análisis:

Tabla 9

Análisis de regresión lineal que predice la estrategia de autorregulación de procesos ambientales

	R ²	R ² ajustada	p	β	T
Paso 1	.21	.21	.000		
Eficacia autorregulatoria				.46***	9.93
Paso 2	.21	.20	.000		
Eficacia autorregulatoria				.46***	9.71
Sexo				-.03	-.66
Instrucción del padre				-.05	-.99
Instrucción de la madre				.03	.60

Nota: *** $p < .001$, ** $p < .01$ * $p < .05$.

Para el segundo análisis, tuvo como variable dependiente las estrategias de autorregulación de procesos de comportamiento y, como variable independiente la variable eficacia autorregulatoria y las variables sociodemográficas como variables de control. En el primer paso, se incluyó la variable eficacia autorregulatoria, la cual explicó el 44 % de la proporción de la varianza. En el segundo paso, se añadió todas las variables control, pero el modelo también tuvo la misma varianza, 44 %. El resultado de este análisis fue que la eficacia autorregulatoria fue un predictor significativo y positivo de las estrategias de procesos de comportamiento. A continuación, se presenta la Tabla 10 con los resultados del segundo análisis:

Tabla 10

Análisis de regresión lineal que predice la estrategia de autorregulación de procesos de comportamiento

	R ²	R ² ajustada	p	β	T
Paso 1	.44	.44	.000		
Eficacia autorregulatoria				.66***	17.20
Paso 2	.45	.44	.000		
Eficacia autorregulatoria				.67***	16.99
Sexo				-.05	-1.39
Instrucción del padre				-.06	-1.49
Instrucción de la madre				.01	.29

*Nota: ***p < .001, ** p < .01 *p < .05.*

Para el tercer análisis, tuvo como variable dependiente las estrategias de autorregulación de procesos personales y, como variable independiente la variable eficacia autorregulatoria y las variables sociodemográficas como variables de control. En el primer paso, se incluyó únicamente a la variable eficacia autorregulatoria, la cual explicó el 46 % de la varianza. En el segundo paso, se añadió todas las variables control y el modelo no mejoró, ya que la varianza fue similar. El resultado de este análisis fue que la eficacia autorregulatoria un predictor significativo y positivo de las estrategias de procesos personales, mientras que la variable sexo fue un predictor significativo y negativo⁶. A continuación, se presenta la Tabla 11 con los resultados del tercer análisis:

⁶ Por los análisis realizados, esta relación favorece a las mujeres.

Tabla 11

Análisis de regresión lineal que predice la estrategia de autorregulación de procesos personales

	R ²	R ² ajustada	p	β	T
Paso 1	.46	.46	.000		
Eficacia autorregulatoria				.68***	17.99
Paso 2	.47	.46	.000		
Eficacia autorregulatoria				.68***	17.69
Sexo				-.08*	-2.05
Instrucción del padre				-.02	-.55
Instrucción de la madre				.00	.01

*Nota: ***p < .001, ** p < .01 *p < .05.*

Para el cuarto análisis de regresión, se tuvo como variable dependiente el desempeño de la escritura argumentativa (componente 1), el cual refiere a las características globales que tiene un texto (unidad temática, organización del texto, párrafo de introducción, párrafo de desarrollo argumentativo, párrafo de conclusión y ver la estructura del párrafo). Como variables independientes se tuvo a las tres variables de estrategias de autorregulación y a la eficacia autorregulatoria. Y, como variables control, se tuvo a las variables sociodemográficas.

En el primer paso de este análisis, se agregó la variable eficacia autorregulatoria, la cual explicó un 6% de la varianza. En el segundo paso, se incluyó las tres variables de estrategias de autorregulación (procesos ambientales, procesos de comportamiento y procesos personales), logrando explicar el 8 % de la proporción de la varianza, mejorando ligeramente el modelo. Cabe resaltar que en este paso se observa que tanto la eficacia autorregulatoria y las estrategias de autorregulación de procesos ambientales tienen una relación significativa con la variable dependiente. Y, en el último paso, se incluyó a las variables sociodemográficas, con las cuales el modelo explica el 10 % de la varianza. Al llegar a este paso, los resultados obtenidos fueron que las variables que son predictoras significativas del desempeño en la escritura argumentativa (componente 1) fueron la eficacia autorregulatoria y la estrategia de autorregulación de procesos ambientales. El resto de variables no mostró ninguna relación significativa. En la Tabla 12, se presenta los resultados del cuarto análisis.

Tabla 12

Análisis de regresión lineal que predice el desempeño en la escritura argumentativa (componente 1)

	R ²	R ² ajustada	p	β	T
Paso 1	.06	.06	.000		
Eficacia autorregulatoria				.25***	5.09
Paso 2	.09	.08	.000		
Eficacia autorregulatoria				.16*	2.44
Procesos ambientales				.18*	2.53
Procesos de comportamiento				-.21	-1.09
Procesos personales				.21	1.19
Paso 3	.11	.10	.000		
Eficacia autorregulatoria				.14*	2.02
Procesos ambientales				.17*	2.47
Procesos de comportamiento				-.14	-.77
Procesos personales				.15	.86
Sexo				-.07	-1.46
Instrucción del padre				.08	1.47
Instrucción de la madre				.10	1.79

Nota: *** $p < .001$, ** $p < .01$ * $p < .05$.

Para desarrollar el quinto análisis de regresión, se plantearon los mismos pasos que en el cuarto análisis, teniendo como variable dependiente al desempeño de la escritura argumentativa (componente 2). Como se observa en la Tabla 13, en el primer paso, la eficacia autorregulatoria explica el 6 % de la variabilidad del desempeño en la escritura argumentativa (componente 2). En el segundo paso, el modelo no mejoró, ya que se la varianza fue similar, 7 %. Asimismo, al introducirse las estrategias de autorregulación, se evidencia que las variables que predicen significativamente a la variable dependiente son la eficacia autorregulatoria y la estrategia de procesos personales. En el tercer paso, se mostró un modelo que explicó el 12% de la varianza. En este, se mostró que la eficacia autorregulatoria sigue siendo la variable que predice positiva y significativamente al desempeño en la escritura argumentativa (componente 2). Además, la variable sexo mostró una relación significativa y negativa⁷ y la instrucción de la madre, una relación significativa y positiva. Por lo tanto, se afirma que las variables que predicen

⁷ Por los análisis realizados, esta relación favorece a las mujeres.

significativamente el desempeño en la escritura argumentativa (componente 2) son la eficacia autorregulatoria y las estrategias de procesos personales, en tanto no aparezcan las variables sexo e instrucción de la madre, ya que, de lo contrario, estas dos variables sociodemográficas manifestarían una relación significativa con la variable de desempeño en la escritura argumentativa (componente 2).

Tabla 13

Análisis de regresión lineal que predice el desempeño en la escritura argumentativa (componente 2)

	R ²	R ² ajustada	p	β	T
Paso 1	.06	.06	.000		
Eficacia autorregulatoria				.25***	5.06
Paso 2	.08	.07	.000		
Eficacia autorregulatoria				.18**	2.61
Procesos ambientales				-.00	-.038
Procesos de comportamiento				-.28	-1.46
Procesos personales				.38*	2.12
Paso 3	.13	.12	.000		
Eficacia autorregulatoria				.15*	2.19
Procesos ambientales				-.01	-.15
Procesos de comportamiento				-.20	-1.10
Procesos personales				.30	1.71
Sexo				-.15**	-3.14
Instrucción del padre				.05	.98
Instrucción de la madre				.16**	2.92

Nota: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Análisis principal

Como el objetivo de esta investigación es estudiar la relación entre la eficacia autorregulatoria, las estrategias de autorregulación y los desempeños en la escritura argumentativa, se realizó un *path analysis* (análisis de senderos). Para ello, al inicio de este trabajo, se consideró como variable predictora la eficacia autorregulatoria, como variables mediadoras a las tres estrategias de autorregulación (procesos ambientales, procesos de comportamiento y procesos personales) y como variables de salida los dos desempeños en la escritura argumentativa. Se espera que la eficacia autorregulatoria prediga positivamente a las estrategias de autorregulación y, que estas medien la relación entre la eficacia autorregulatoria y los dos desempeños en la escritura argumentativa.

Para evaluar el ajuste del modelo, se empleó los siguientes índices: el Chi-cuadrado (χ^2) dividido entre los grados de libertad (gl) (χ^2/gl .) debe tener un valor menor a 3 (Kline, 1999), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) debe tener un valor cercano a .06 (Hu y Bentler, 1999), el índice de ajuste comparativo (CFI) debe evidenciar un valor cercano a .95 (Hu y Bentler, 1999) y la raíz media cuadrática residual (SRMR) debe manifestar un valor menor a .08 (Hu y Bentler, 1999). Y, para realizar la estimación se utilizó el método de máxima verosimilitud (Maximum Likelihood, ML).

En primer lugar, se modeló todas las relaciones hipotetizadas, tal como se muestra en la Figura 1. Sin embargo, no se obtuvo los índices de ajuste adecuados (CFI: 1.000, RMSEA: .534). Por ello, se decidió revisar las regresiones realizadas en el análisis previo y se observó que las variables sexo e instrucción de la madre fueron variables que predecían significativamente a determinadas variables de estudio. En el caso de la variable sexo, esta manifestó tener relaciones significativas con las estrategias de procesos personales (ver Tabla 11) y el desempeño en la escritura argumentativa (ver Tabla 13). En cuanto a la variable instrucción de la madre, esta tuvo una relación significativa con el desempeño en la escritura (componente 2) (ver Tabla 13). Por ello, se optó por añadir estas dos variables al modelo, controlando el efecto con las variables con las que tuvieron relaciones significativas, y se mantuvo el resto de relaciones entre las variables como se hipotetizó inicialmente.

En segundo lugar, tras la decisión de controlar los efectos de las variables sexo e instrucción de la madre, se analizó el segundo modelo. Este obtuvo adecuados índices de ajuste: el $\chi^2 = 24.235$ ($p < .01$), $\text{gl} = 10$, $\chi^2/\text{gl} = 2.42$; RMSEA= .06; CFI= .99 y SRMR= .06. Como se aprecia en la Figura 2, se observa que existe una relación significativa y positiva entre la eficacia autorregulatoria y los dos desempeños de escritura argumentativa. Además, de las tres estrategias de autorregulación, la única que media significativamente en la relación entre la eficacia autorregulatoria y el desempeño en la escritura argumentativa (componente 1) es la estrategia de procesos ambientales. El resto de estrategias de autorregulación, las de procesos personales y las de comportamiento, no mediaron significativamente en la relación entre la eficacia autorregulatoria y los dos desempeños en la escritura. Cabe resaltar que al haberse considerado a la variable sexo, esta tuvo relaciones significativas con las estrategias de procesos personales y el desempeño en la escritura argumentativa (componente 2) y, en cuanto a la variable de

instrucción de la madre, solo con este último desempeño. Estos resultados serán analizados en el siguiente apartado.

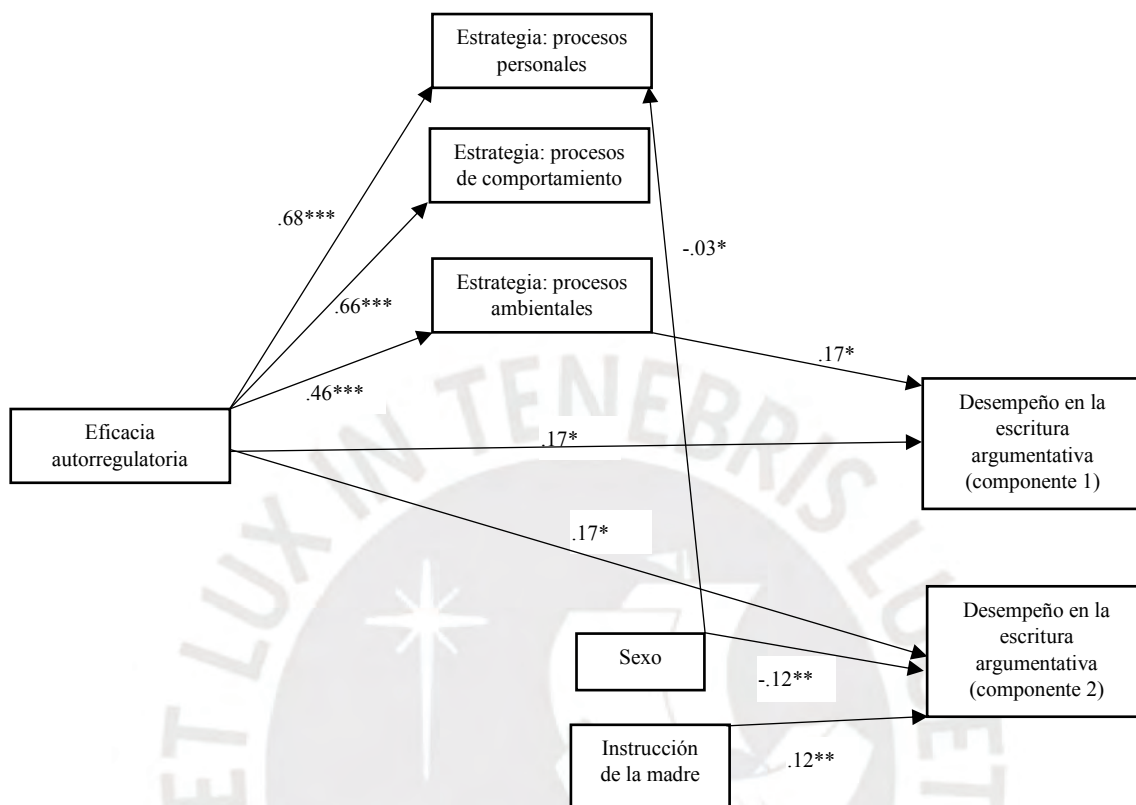


Figura 2. Modelo de análisis de senderos entre variables de estudio.

Nota 1. $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Nota 2. En la figura solo se muestran los efectos significativos. Las correlaciones entre las variables latentes son: eficacia autorregulatoria – estrategias de procesos ambientales = .46***; eficacia autorregulatoria – estrategias de procesos de comportamiento = .66***; eficacia autorregulatoria – estrategias de procesos personales = .68***; eficacia autorregulatoria – desempeño en la escritura argumentativa (componente 1) = .17*; eficacia autorregulatoria – desempeño en la escritura argumentativa (componente 2) = .17*; estrategia de procesos ambientales – desempeño en la escritura argumentativa (componente 1) = .17*; sexo – estrategia de procesos personales = -.03*; sexo – desempeño en la escritura argumentativa (componente 2) = -.12**; instrucción de la madre – desempeño en la escritura argumentativa (componente 2) = .12**.

Discusión

El objetivo central de este estudio fue estudiar la relación entre la eficacia autorregulatoria, el uso de las estrategias de autorregulación y el desempeño en la escritura argumentativa en estudiantes del nivel secundario (4.º de secundaria). Para lograrlo, se utilizaron tres instrumentos que permitieron obtener datos sobre estas variables: la Escala de Eficacia Autorregulatoria en la Escritura (Zimmerman & Bandura, 1994), el Cuestionario de Estrategias de Autorregulación para las Tareas de Escritura Escolar (Malpique & Veiga, 2015) y una Rúbrica para Evaluar la Expresión Escrita (Muñoz y Valenzuela, 2015), la cual sirvió para corregir las pruebas de escritura argumentativa.

Para poder los instrumentos, se hizo una adaptación lingüística del inglés al castellano en dos de los tres instrumentos y una adaptación al contexto escolar para los tres instrumentos. Luego de ello, se realizó los análisis psicométricos para comprobar la validez de cada instrumento a través de un análisis de componentes principales (Field, 2009) en dos instrumentos (la Escala de Eficacia Autorregulatoria en la Escritura y la Rúbrica para Evaluar la Expresión Escrita) y un análisis factorial confirmatorio en uno (Cuestionario de Estrategias de Autorregulación para las Tareas de Escritura) (Kline, 1999; Hu & Bentler, 1999); así como también se realizó los análisis de consistencia interna alfa de Cronbach (Kline, 1999). Al finalizar estos procedimientos, se pudo comprobar la validez y confiabilidad de los tres instrumentos para un contexto peruano. Además, con la constatación de estos aspectos, se procedió a desarrollar los análisis descriptivos, de correlación, regresión y, principalmente, un modelo de análisis de senderos, para así verificar la hipótesis planteada.

La hipótesis planteada para este estudio fue que *las estrategias de autorregulación* mediaban la relación entre *la eficacia autorregulatoria* y *el desempeño en la escritura de textos argumentativos*. Al realizarse el análisis de senderos, que fue el análisis principal, se evidenciaron una serie de resultados que apoyan la hipótesis formulada, los cuales tienen un soporte teórico y empírico.

Un primer conjunto de resultado fue la existencia de relaciones significativas entre la eficacia autorregulatoria y las estrategias de autorregulación. Estos resultados se relacionan con la literatura revisada, en la que se señalaba que las capacidades y destrezas para la autorregulación en sí mismas no conducen al desarrollo adecuado de una

actividad, sino que es necesario que exista un sentido de autoeficacia positivo para poderlas emplear en diferentes situaciones, incluso en aquellas donde la tarea asignada es de desagrado. (Bandura, 1997; Zimmerman, 1999) Además, como Schunk y Ertmer (2000) afirmaron, usar efectivamente las estrategias de autorregulación depende del sentido de eficacia de la persona, ya que finalmente la autoeficacia opera en todas las fases de la autorregulación para llevar a cabo una tarea. Caber recordar que en el modelo de Zimmerman y Risemberg (1997) señalaron la existencia de una relación recíproca entre la autoeficacia y el uso de las estrategias de autorregulación, la cual daba cuenta de que el sentido de autoeficacia predecía el nivel de autorregulación para desarrollar una tarea. Por lo encontrado en este trabajo, se afirma entonces que a mayor sentido de eficacia autorregulatoria, mayor es el empleo de estrategias de autorregulación, ya que la eficacia autorregulatoria se constituye a través de esas estrategias.

El segundo conjunto de resultados fue la existencia de relaciones significativas y positivas entre la eficacia autorregulatoria de los estudiantes y los desempeños en la escritura argumentativa. En el análisis de senderos, se evidenció la existencia de relaciones significativas y positivas con los dos desempeños de la escritura argumentativa, lo que a su vez reforzó lo encontrado en las correlaciones y regresiones lineales. Se recuerda que en esta investigación se manejó dos puntuaciones de desempeño, ya que de acuerdo con el instrumento de Muñoz y Valenzuela (2015), se evidencia dos componentes: el primero refería a los rasgos globales del texto, que referían a la coherencia y organización textual (*unidad de contenido, organización del texto, introducción, desarrollo, conclusión* – estos tres últimos referían al manejo de un discurso argumentativo – y *conexión entre párrafos*) y el segundo refería a rasgos locales, es decir, elementos que referían a la cohesión y manejo de los sistemas normativos (*conexión entre frases, estilo y ortografía*).

Estos resultados corroboran los hallazgos otras investigaciones en las que se encontró que la autoeficacia predecía el desempeño en la tarea de escritura. Como se recuerda, Pajares y Johnson (1996) encontraron en sus respectivas investigaciones que la autoeficacia, en contraste con otras variables (como aprehensión de la escritura, autoconcepción respecto a la escritura, etc.), resultaba ser una de las pocas variables con predicción significativa y positiva respecto al desempeño en la escritura. Además, en investigaciones más recientes como la de Hetthong y Teo (2013) y la de Bruning et al (2013), se encontró que existía una correlación significativa y positiva entre la

autoeficacia y el desempeño en la escritura en los estudiantes que. En ese sentido, como Schunk (2003) decía respecto a que el sentido de autoeficacia sostiene la motivación y el aprendizaje en el desarrollo de una tarea (como lo es la escritura), los resultados encontrados refuerzan que la eficacia autorregulatoria es un predictor significativo de los dos desempeños en estudiantes de 4.º de secundaria.

Al comprobarse la existencia de la relación entre la eficacia autorregulatoria y los dos desempeños, se vio relevante observar la mediación de las estrategias de autorregulación (de procesos ambientales, de procesos de comportamientos y de procesos personales) en dicha relación. Es así que, en el análisis de senderos, un tercer conjunto de resultados muestra que la mediación se cumple solo desde las estrategias de procesos ambientales para la relación entre la eficacia autorregulatoria y el desempeño de la escritura argumentativa (componente 1), mas no por el resto de estrategias.

Se recuerda que el cuestionario empleado para recoger información sobre las estrategias de autorregulación (Malpique & Veiga, 2015) tenía como base la división hecha por Zimmerman y Risemberg (1997), quienes consideraron que las estrategias de autorregulación se agrupaban en tres tipos: procesos ambientales, procesos de comportamiento y procesos personales. Es por ello que lo que integra las estrategias de proceso ambientales son la estructuración del ambiente y la búsqueda de ayuda; lo que corresponde a las estrategias de procesos de comportamiento son el automonitoreo, autoconsecuencias y autoverbalización; y, dentro de las estrategias de procesos personales están las estrategias de planificación de tiempo, la autoevaluación, la planificación, la revisión, la organización, la conciencia del lector y la recuperación de imágenes mentales.

Al realizarse una lectura de la única relación encontrada con mediación de las estrategias de autorregulación se aprecia que para que uno emplee las estrategias de procesos ambientales, lo que implica ver por las condiciones del espacio donde se escribe y en buscar ayuda de otros que puedan ser modelos para escribir, se debe tener un sentido de eficacia autorregulatoria. Esto permitirá que uno pueda lograr cumplir con aspectos de la coherencia textual en los textos que se escriben, que en este estudio es lo que contempla el desempeño en la escritura argumentativa (componente 1).

Con respecto a la relación entre la eficacia autorregulatoria y el segundo desempeño en la escritura, en el análisis de senderos, ninguna de las estrategias tuvo una

mediación significativa, sino que aparte de la eficacia autorregulatoria, las variables sexo e instrucción de la madre tuvieron una relación significativa con este desempeño. Esto último reafirma lo encontrado en la quinta regresión lineal (ver Tabla 13), en donde la presencia de estas dos variables condujo a que las estrategias de procesos personales perdiesen fuerza predictiva para este desempeño. Sin embargo, esto puede deberse a que existe una relación significativa entre el sexo y estas estrategias (ver Figura 2), como se observó en el análisis de senderos, lo cual también se manifestaba en los análisis descriptivos y correlaciones previas en este trabajo.

Con respecto al sexo, Pajares y Valiante (1999) encontraron que no existía diferencias significativas entre las mujeres y hombres tanto en el desempeño en la escritura como en otras variables de su estudio. Sin embargo, resaltaron que cuando preguntaron a los estudiantes si se consideraban mejores escritores que sus compañeros, las mujeres señalaron que se consideraban mejores que los hombres. Por otro lado, en la última evaluación de escritura en el Perú (Minedu, 2016b), se encontró que las mujeres obtuvieron mejores resultados que los hombres (el 17,3 % de la población femenina se ubicó en el nivel satisfactorio en contraste con los hombres, cuyo porcentaje fue de 8,7 %). También, aunque no sea con estudiantes del nivel secundario, la evaluación de la escritura a estudiantes de 6° básico de en Chile, realizada en el 2015 (Simce, 2015) evidenció que las mujeres puntuaron más que los hombres tanto en el desempeño general, como en los cuatro criterios (propósito comunicativo, organización textual, coherencia y desarrollo de las ideas).

En cambio, con respecto a la instrucción de la madre, aunque no se ha revisado suficiente literatura, en una investigación de Rindermann, Michou y Thompson (2011), se encontró que el nivel educativo de los padres, vía el número de libros en casa, velocidad mental e inteligencia tenía una relación significativa con la habilidad para escribir en un grupo de estudiantes cuya edad oscilaba entre los 9 y 14 años. Cabe precisar que los criterios para medir la habilidad para escribir se centraron en la cantidad de palabras, empleo de términos poco frecuentes y manejo de los sistemas normativos, siendo este último aspecto el que se acerca a las características del desempeño en la escritura argumentativa (componente 2).

Ante lo mencionado, una lectura de los resultados encontrados con respecto al desempeño en la escritura argumentativa (componente 2), es que si bien no hay ninguna

mediación de alguna estrategia de autorregulación, es necesario tener una eficacia autorregulatoria sobre lo que se va realizando para escribir un texto para que haya un mejor desempeño en aspectos de cohesión textual. Aparte de esta variable, también existen otras variables que tienen una mayor fuerza predictiva que las estrategias de autorregulación: sexo, con la cual se muestra que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres, e instrucción de la madre, con la que se señala que, a mayor nivel de instrucción de la madre, mejor es el desempeño del estudiante. Cabe resaltar que la variable sexo tuvo una relación significativa con las estrategias de procesos personales, lo que implicaría que las mujeres aplican con mayor frecuencia dichas estrategias, situación que repercute en el desempeño de la escritura argumentativa (componente 2). Por ello, haber añadido ambas variables de control en el modelo permitió comprender mejor este segundo desempeño.

Aunque este estudio no tiene información respecto a las prácticas pedagógicas con las que se les ha enseñado a escribir a los participantes, es probable que los estudiantes, si bien reportan que usan estrategias de autorregulación, no necesariamente las empleen cuando van a escribir un texto, ya sea porque consideran que no es relevante hacerlo o porque no saben cómo aplicar estrategias de autorregulación. Con respecto a esto, se puede confirmar la necesidad de enseñar a manejar las estrategias de autorregulación que señalaban Zimmerman y Risemberg (1997).

Al revisarse en la literatura, se aprecia en otras investigaciones que cuando existe una adecuada instrucción que orienta el aprendizaje autorregulado de la escritura, los estudiantes suelen mejorar su desempeño en la escritura. Incluso, los estudiantes que estuvieron bajo una condición de aprendizaje autorregulado elaboraron textos de mejor calidad que aquellos que estuvieron en una condición tradicional de enseñanza de la escritura, es decir, en donde se le daba la tarea a escribir, sin conducir a una reflexión y evaluación de lo que se redactaba (Roohani & Amini, 2012; De La Paz & Felton, 2010; Zimmerman & Kitsantas, 1999; Schunk, 1993). No obstante, el que se enseñe sobre cómo emplear las estrategias de autorregulación a los estudiantes tampoco garantiza que las usen, si es que el control y evaluación de estas no es realizado por el propio estudiante (Schunk & Ertmer, 2000). Existe un adecuado uso de las estrategias de autorregulación en tanto exista un sentido de eficacia para emplearlas. En por ello que, de acuerdo con lo encontrado en este trabajo, si bien la eficacia autorregulatoria de los participantes señala que son capaces de emplear las estrategias de autorregulación, estas necesitan ser

reforzadas en las clases con el fin de que tengan oportunidades de mejorar tanto su desempeño en la escritura, así como el uso de estas estrategias.

Por otro lado, aunque no se haya considerado en el planteamiento inicial del presente estudio, se encontró que dos variables sociodemográficas fueron predictores significativos en los desempeños en la escritura argumentativa. La variable sexo y la variable instrucción de la madre manifestaron una relación significativa con el desempeño de la escritura argumentativa (componente 2) y fue favorable para las mujeres. Esto indica que existen otras variables, además de la eficacia autorregulatoria, que pueden explicar el desempeño en la escritura. Estas otras variables no necesariamente refieren a lo que el estudiante hace, sino a elementos externos que influyen en su aprendizaje.

El que estas dos variables sociodemográficas tengan una relación significativa en uno de los desempeños de la escritura argumentativa reafirma el hecho de que “[...]la escritura es un fenómeno complejo y multifacético que no solo puede ser concebido desde un ángulo psicolingüístico relativo al aprendizaje gradual de habilidades específicas, sino que, sobre todo, merece ser analizado desde un punto de vista interdisciplinario” (Zavala, 2002, p. 14). Esto implica considerar el contexto sociocultural de quienes escriben, el valor agregado a esta, las situaciones comunicativas en las que se usa y, en general, todo elemento implicado en sus prácticas letradas.

Entonces, conforme a lo encontrado, se afirma existe una relación significativa entre la eficacia autorregulatoria y el desempeño de la escritura argumentativa (componente 1), la cual es mediada por las estrategias de autorregulación de procesos ambientales. Y, también se sostiene que existe una relación significativa entre la eficacia autorregulatoria y el desempeño de la escritura argumentativa (componente 2), la cual no tiene ninguna mediación de alguna estrategia de autorregulación y, por el contrario, se explica a través de la eficacia autorregulatoria, la variable sexo y la variable instrucción de la madre. Para este último, cabe resaltar que la variable sexo tiene una relación significativa con las estrategias de autorregulación de procesos personales, por lo que la presencia de ambos en el mismo modelo conlleva a que solo una (en este caso, el sexo) tenga un mayor predictivo para el desempeño en la escritura argumentativa (componente 2).

Ante lo discutido, esta investigación sirve como evidencia para revisar los aprendizajes en relación a la enseñanza de la escritura de textos argumentativos en el nivel

secundario. Como se ha visto, no se han conducido muchas investigaciones sobre este tema en el país y se desconoce sobre las prácticas pedagógicas en el nivel secundario que se realizan en las instituciones educativas de EBR con respecto a la competencia escrita. Es por ello que este estudio da cuenta de que la producción de un texto no se ciñe solo a la calidad del producto textual, sino que existen otros factores que repercuten en cómo el o la estudiante se desempeña en la escritura, como lo ha sido la eficacia autorregulatoria, las estrategias de autorregulación y otras variables (sexo e instrucción de la madre).

Cabe resaltar que la relevancia de esta investigación es dar cuenta de que, en la muestra, la eficacia autorregulatoria predice significativamente tanto el uso de las estrategias de autorregulación como los desempeños en la escritura. No obstante, se ha visto que no todas las estrategias llegan a mediar la relación entre la eficacia autorregulatoria y los desempeños, aun cuando los participantes reportaron tener un sentido de eficacia autorregulatoria predictivo en torno al uso de las estrategias de autorregulación. Se desprende entonces la necesidad de enfatizar la enseñanza de estrategias de autorregulación, la cual se oriente tanto a mejorar la producción escrita de los estudiantes, así como a reforzar más la eficacia autorregulatoria. De vincularse la enseñanza de estrategias con la eficacia autorregulatoria, se podrá mejorar en la competencia escrita, tal como se ha encontrado en la literatura.

Es necesario señalar que este estudio tiene limitaciones, ya que los resultados no pueden ser generalizables a toda la población de estudiantes del país. Esto es debido a que la muestra se seleccionó de manera intencional. Para ello, sería pertinente realizar futuras investigaciones en las que la muestra sea seleccionada con un método probabilístico y que, a su vez, considere diferentes tipos de institución educativa (estatal y no estatal) de diferentes zonas del país. Asimismo, se recomienda emplear otros instrumentos de investigación que permitan observar otras variables vinculadas a la escritura (como la motivación, aprehensión, entre otros.) y las prácticas pedagógicas que se desarrollan con respecto al aprendizaje de la escritura, ya que ello podría explicar muchos aspectos socioculturales vinculados al desempeño en la escritura argumentativa. No obstante, un aspecto positivo de este trabajo es haber demostrado la validez y confiabilidad de los instrumentos, los cuales pueden ser empleados en otros contextos educativos del país, así como el haber realizado un acuerdo intercodificador para corregir la prueba de escritura, la cual no permite una visión sesgada desde un solo revisor.

Referencias bibliográficas

- Aiken, L. R. (2002). *Psychological testing and assessment* (11th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54 (4), p. 577-596. <http://dx.doi.org/10.2307/1170176>
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (trad. J. Aldekoa). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S. A.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), pp 122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. NJ: Erlbaum.
- Bruning, R.H. & Kauffman, D.F. (2016). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald, *Handbook of Writing Research (second edition)* (pp. 160-173). New York: The Guilford Press.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25. DOI: 10.1037/a0029692
- Celikaleli, O. & Yildirim, K. (2015). Adaptation of Perceived Self-Regulatory Efficacy Scale for Writing into Turkish Language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4). DOI: 10.15345/iojes.2015.04.015
- Charter, R. A. (2003). A breakdown of reliability coefficients by test type and reliability method, and the clinical implications of low reliability. *Journal of General Psychology*, 130(3), 290-304. DOI: 10.1080/00221300309601160
- Clark-Carter, D. (2002) *Investigación Cuantitativa en Psicología: del diseño experimental al reporte de investigación*. México, D.F.: Oxford University Press
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (Vol. 2nd). <http://doi.org/10.1234/12345678>

- Cueto, S.; Andrade, F. & León, J. (2003). Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas [Documento de trabajo]. Lima: Minedu, Grade.
- De La Paz, S. & Felton, M. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35, pp 174-192. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>
- De La Paz, S. & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.448>
- Dubois, B. y Burns, J. A. (1975). An analysis of the meaning of the question mark response category in attitude scales. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 869-884. <http://dx.doi.org/10.1177/001316447503500414>
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 18-33. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- Ferretti, R. & Lewis, W. (2013). Best Practices in Teaching Argumentative Writing. En S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald, *Best Practices in Writing Instruction* (Second edition) (pp. 113-140). New York: The Guilford Press.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387. <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Glaser, C., & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.297>
- Graham, S. (2006). Writing. En P. W. P.A. Alexander, *Handbook of Educational Psychology* (2da edición) (pp. 457 - 478). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. & Harris, K. (2013). Designing an Effective Writing Program. En S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald, *Best Practices in Writing Instruction* (Second edition) (pp. 3-25). New York: The Guilford Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Hetthong, R., & Teo, A. (2013). Does Writing Self-efficacy Correlate with and Predict Writing Performance? *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 157-167. DOI: 10.7575/ijalel.v.2n.1p.157
- Hu, L. T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. DOI: 10.1080/10705519909540118
- International Test Commission.(2014). *International Guidelines on the Security of Tests, Examinations, and Other Assessments* [Versión en español]. Disponible en: https://www.intestcom.org/files/guideline_test_security_spanish.pdf
- Kiuhara, S., O'Neil, R., Hawken, L., & Graham, S. (2012). The effectiveness of teaching 10th grade students STOP, AIMS, and DARE for planning and drafting persuasive text. *Exceptional Children*, 78(3), 335–355. DOI: 10.1177/001440291207800305
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Nueva York: Guilford Press.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2a ed.). Londres, Inglaterra: Routledge.
- MacCallum, R., C., Widaman, K. F., Zhang, S., Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99. DOI: 10.1037/1082-989X.4.1.84
- MacArthur, C. & Graham, S. (2016). Writing Research from a Cognitive Perspective. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald, *Handbook of Writing Research* (second edition) (pp. 24-40). New York: The Guilford Press.
- Malpique, A. & Veiga, A. (2015). Assessing Self-Regulated Strategies for School Writing: Cross-Cultural Validation of a Triadic Measure. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(2), pp. 141 –153. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282914547873>

- Minedu. (2016). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Minedu.
- Minedu. (2016b). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura? Segundo grado de secundaria*. Lima: Minedu.
- Minedu. (2015). *Rutas de aprendizaje. ¿qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área curricular Comunicación. 3.º, 4.º y 5.º grados de secundaria*. Lima: Minedu.
- Minedu. (2006). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados de producción de textos escritos. Tercer y quinto grado de secundaria*. Lima: Minedu.
- Muñoz, C. & Valenzuela, J. (2015). Características Psicométricas de una Rúbrica para Evaluar Expresión Escrita a Nivel Universitario. *Formación Universitaria*, 8 (6), pp. 75-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cvrn>
- Pajares, F. & Johnson, M. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33, 163–175. DOI: 10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F. & Valiante, G. (2006). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald, *Handbook of Writing Research* (págs. 158-170). New York: The Guilford Press.
- Pease, M. (2012). Mitos y realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje [Conferencia].
- Perin, D. (2013). Best practices in Teaching Writing for College and Career Readiness. En S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald, *Best Practices in Writing Instruction* (Second edition) (págs. 48-70). New York: The Guilford Press.
- Raedts, M., Rijlaarsdam, G., Van Waes, L., & Daems, F. (2007). Observational Learning through Video-Based Models: Impact on Students' Accuracy of Self-Efficacy Beliefs, Task Knowledge and Writing Performance. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation*, 19, 219-238. DOI: 10.1108/S1572-6304(2006)0000019014
- Ramos, J. (2011). Investigación cuasiexperimental. En Cubo, S.; Martín, B. & Ramos, J.L. (coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 329 - 371). Madrid: Pirámide.

- Rindermann, H., Michou, Ch. D., y Thompson, J. (2011). Children's writing ability: Effects of parent's education, mental speed and intelligence. *Learning and Individual Differences*, 21, 562-568. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.07.010
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2008). How do secondary school students write poetry? How creative writing processes relate to final products. *L1. Educational Studies in Language and Literature*, 8(3), 57-80. DOI: 10.17239/L1ESLL-2008.08.03.01
- Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2006). Writing process theory: a functional dynamic approach. En C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *The Handbook of Writing Research* (pp. 41 - 53). NY: Guilford Publications.
- Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (1999). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En M. Millian y A. Camps (Comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215 - 260). Rosario: Homo Sapiens.
- Roohani, A. & Amini, E. (2012). Impact of Self-Regulated Strategy Development on the Persuasive Writing and Self-Efficacy of Iranian EFL Learners. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 107 - 138. Disponible en: http://ijal.khu.ac.ir/files/site1/user_files_795657/archive-A-10-3-68-96c44e9.pdf
- Ruiz, M. (2009). Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal. Barcelona: GRAÓ.
- Salvador, F. (2005). Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos de educación primaria. *Enseñanza*, 23, pp.349-366.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. (1993). Goals and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Writing Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B.J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1). <http://dx.doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and selfevaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, p.159-172. DOI: 10.1080/10573560308219
- Schunk, D., & Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner

- (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Simce. (2015). Resultados de aprendizaje de la Escritura. 6° Básico. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_Nacionales_Escritura2015_6basico.pdf
- Song, Y. & Ferretti, R. P. (2013). Teaching critical questions about argumentation through the revising process: Effects of strategy instruction on college students' argumentative essays. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 67-90.
- Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 7 – 25.
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), pp. 845-862. <http://dx.doi.org/10.2307/1163397>
- Zimmerman, B.J., Kitsanta, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Educar*, 5, 1-21. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537>
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 82–91. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B.J. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En A. Bandura (1999), *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad Actual* (trad. J. Aldekoa). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S. A.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, p. 241–250. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.241>
- Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer : A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, pp. 73-101. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, p. 663-676. <http://dx.doi.org/10.2307/1163261>

Apéndices

Apéndice A

Protocolo de consentimiento informado para la directora

Señor
Director
I. E.

El propósito de este protocolo de consentimiento informado es brindar una clara explicación de la naturaleza de mi investigación, así como del rol de los estudiantes de su institución que participarán en esta.

La presente investigación es conducida por la licenciada Lesly Ojeda Enciso, estudiante de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), bajo la asesoría de la doctora María Angélica Pease Dreibelbis. A través este documento, solicito su consentimiento para que **los estudiantes de las secciones de 4.º año de secundaria** participen en este estudio.

El propósito de la investigación es **identificar y analizar la relación entre la eficacia autorregulatoria y el uso de las estrategias de autorregulación con el desempeño de la escritura argumentativa en estudiantes del nivel secundario**. Para lograrlo, he preparado tres instrumentos para que sean aplicados en los salones de 4.º de secundaria: un cuestionario de eficacia autorregulatoria en la escritura, un cuestionario en el uso de estrategias de autorregulación y una prueba de escritura argumentativa. Estos instrumentos deberán ser administrados en un solo día y su duración, en conjunto, será de aproximadamente 1 hora y 20 minutos. Por consiguiente, la hora y fecha serán coordinadas con usted, según lo disponga.

Cabe resaltar que, durante toda la aplicación, estará presente el o la docente que dicta regularmente en ese horario a los estudiantes para que se encargue exclusivamente del orden y modere las normas de convivencia en el aula, mas no de tener acceso o ayudar a un estudiante durante la aplicación de alguno de los instrumentos. Además, en cada salón estará presente un colaborador para que aplique los cuestionarios y la prueba de escritura argumentativa. Este colaborador estará capacitado en cómo aplicar los instrumentos en el aula y en torno a los derechos que asisten a los estudiantes participantes. La identificación de los colaboradores se le brindará con anticipación a su persona.

La información que se recoja será a partir de los instrumentos, la cual será de forma anónima, ya que los nombres o apellidos o cualquier símbolo que identifique al estudiante no aparecerán en ninguna de las hojas de los cuestionarios y de la prueba de escritura argumentativa. **Además, será manejada confidencialmente**, según los principios establecidos en el Reglamento del Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales que promueve la PUCP. Cabe resaltar que los cuestionarios y la prueba de escritura argumentativa serán codificados, utilizando un número correlativo de identificación, por lo que nadie sabrá quién los resolvió. Esto se debe a que la naturaleza de esta investigación no requiere la identificación de los participantes. Además, los datos y los instrumentos de recojo de información serán lacrados y

conservados en un lugar seguro por un periodo de tres años; posteriormente, serán destruidos.

Por ello, es necesario que obtenga la autorización de participación en la investigación de su institución educativa, el permiso de los padres de familia y el asentimiento informado de sus estudiantes de 4.º de secundaria para la aplicación de los instrumentos mencionados. En cuanto a los padres de familia, primero, se les entregará un consentimiento informado, el original y la copia, para que así sepan el propósito de esta investigación, puedan realizar las consultas respectivas y den permiso a sus hijos de ser participantes. Si el padre de familia no está de acuerdo con la manera en la que participará su hijo en la investigación, enviará la copia del consentimiento informado indicando dicha posición y, si no devuelve la copia firmada, indicará que su hijo sí podrá participar en esta. En cuanto a los asentimientos informados, será exclusivamente a los estudiantes cuyos padres dieron su permiso. Días antes de la aplicación, la investigadora leerá una versión del asentimiento informado en voz alta y responderá a las consultas que surjan. Después, se pedirá a los estudiantes que completen los datos indicados y que afirmen o nieguen su asentimiento informado. Solo se considerará la participación de quienes asintieron participar en la investigación, respetando así el principio de autonomía del estudiante.

A su institución educativa se le entregará un reporte final de la investigación que podrá usarlo como un recurso útil para el conocimiento del tema estudiado. Este documento guardará el anonimato de los que participaron en la investigación, por lo que no aparecerá ningún nombre, ya sea de la institución educativa, los padres de familia y los estudiantes.

Para finalizar, usted entregará la copia de la autorización indicando si está o no de acuerdo con que su institución educativa participe de la investigación. Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinente. Para ello, puede comunicarse con la licenciada Lesly Ojeda al celular 923-540-400 o a su correo electrónico lesly.ojeda@pucp.pe o al correo de la profesora asesora de la investigación, la doctora María Angélica Pease, mapease@pucp.edu.pe.

Agradezco de antemano la ayuda que puedan brindarme para el desarrollo de esta investigación.

Gracias,
Lic. Lesly Ojeda
DNI: 45303222
e-mail: lesly.ojeda@pucp.pe

Yo, _____, identificada con DNI _____, con el cargo de _____ de la Institución educativa _____, he leído, entendido y realizado las consultas respectivas de acuerdo con la explicación brindada en la hoja informativa, para que los estudiantes de 4.º año de secundaria de mi Institución Educativa participen en la investigación.

Se me ha proporcionado y he revisado los modelos de consentimiento informado que se entregarán a los padres de familia o apoderado (a), así como el asentimiento informado que recibirán los estudiantes antes que se entreguen a las respectivas personas. Soy consciente de que esta participación es enteramente voluntaria.

Se me brindó información sobre los tres instrumentos de recojo de información. Se me explicó que estos serán administrados a los alumnos de 4.º de secundaria cuyos padres den su consentimiento y que hayan dado su asentimiento. La aplicación de estos instrumentos durará aproximadamente 1 hora y 20 minutos y estará bajo mi criterio coordinar la hora y fecha para su desarrollo. La información que se recoja será tratada de manera estrictamente confidencial y de forma anónima.

Se me informó que se entregará un reporte final de la investigación a la institución educativa sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Entiendo que entregaré la copia del consentimiento informado afirmando o negando la participación de mi Institución Educativa de esta investigación. Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, soy libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Para esto, puedo comunicarme con la licenciada Lesly Ojeda Enciso al correo electrónico lesly.ojeda@pucp.pe o al teléfono 923-540-400.

Por lo expuesto, doy mi consentimiento para que Lesly Isabel Ojeda Enciso, con DNI 4530322, desarrolle su estudio de acuerdo con su objetivo principal y prevaleciendo los derechos que asisten a los estudiantes de 4.º de secundaria de esta IE.

Nombre completo de la directora

Firma

Fecha

Lic. Lesly Isabel Ojeda Enciso

Nombre completo de la investigadora responsable

Firma

Fecha

Apéndice B

Autorización de la directora para el desarrollo del proceso participativo en la aplicación de los instrumentos de recojo de información

AUTORIZACIÓN

Yo, _____, identificada con DNI _____, con el cargo de _____ de la Institución educativa _____, autorizo a la Lic. Lesly Isabel Ojeda Enciso, identificada con DNI 45303222, la aplicación de tres instrumentos de recojo de información, en el marco de su investigación, a estudiantes del 4to grado de secundaria de esta IE.

La aplicación se llevará a cabo el día _____ en el horario _____, de acuerdo con los siguientes términos:

1. Dar permiso a la investigadora para que, antes de la aplicación de los instrumentos, en el horario escolar, entregue a los estudiantes el consentimiento informado para sus padres o apoderados(as) y realice el seguimiento respectivo para el recojo de los mismos de aquellos padres o apoderados(as) que no autorizan que su hijo(a) participe en la investigación.
2. Brindar un horario a la investigadora, antes de la aplicación de los instrumentos, para entregar y recoger el asentimiento informado de los estudiantes.
3. Facilitar el apoyo del recurso humano (profesores o auxiliares) en el aula de clase para el cuidado y apoyo durante la aplicación de los cuestionarios y la prueba de escritura argumentativa.
4. Proporcionar un espacio para que los estudiantes que no asintieron y cuyos padres no aceptaron que participen en el estudio, puedan ser trasladados a dicho ambiente hasta el término de la aplicación de los cuestionarios y la prueba de escritura argumentativa.
5. Por parte de la investigadora, informará qué estudiantes no asintieron y cuyos padres no aceptaron que participen en el estudio, con el propósito de que la IE designe anticipadamente a la persona responsable de su cuidado durante la aplicación y determine el ambiente en el que estarán.
6. Por parte de la investigadora, informará a la dirección con anticipación quiénes serán los colaboradores que aplicarán los instrumentos para que el día de la aplicación puedan ingresar a la IE.

Nombre completo de la directora

Firma

Fecha

Lic. Lesly Isabel Ojeda Enciso

Nombre completo de la investigadora responsable

Firma

Fecha

Apéndice C

Consentimiento informado para los padres de familia o apoderados

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA O APODERADOS(AS) DE ESTUDIANTES DE COLEGIOS⁸

El propósito de este protocolo es brindar a los padres de familia o apoderados de los y las estudiantes participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma y del rol que tendrán sus hijos e hijas.

La presente investigación es conducida por la licenciada Lesly Isabel Ojeda Enciso, estudiante de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) bajo la asesoría de su profesora, la doctora María Angélica Pease Dreibelbis. El propósito de este estudio es **identificar y analizar la relación entre la eficacia autorregulatoria y el uso de las estrategias de autorregulación con el desempeño de la escritura argumentativa en estudiantes del nivel secundario.**

Para ello, se pedirá a su hijo o hija que responda dos cuestionarios y resuelva un ejercicio de escritura argumentativa, los cuales serán tomados en 1 hora y 20 minutos. La dirección de la institución educativa a la que asiste su hijo o hija está informada de ello y será la que asignará el día y el horario que estime conveniente para aplicarlos.

Cabe resaltar que la participación en esta investigación es voluntaria, siendo **usted, en este caso, quien dará el consentimiento de participación de su menor hijo o hija.** También, se mantendrá el anonimato de todos los participantes y de la institución educativa y se guardará la confidencialidad de la información recogida en cualquier presentación o publicación de resultados. Además, los datos y los instrumentos de recojo de información serán lacrados y conservados en un lugar seguro por un periodo de tres años; posteriormente, serán destruidos.

Es necesario precisar que usted puede decidir la finalización de la participación de su hijo o hija en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para él o ella. También, si el o la estudiante sintiera incomodidad en algún momento de la investigación, tendrá la libertad de ponerlo en conocimiento a la persona a cargo de la investigación. Asimismo, se informa que el reporte final de los resultados de la investigación será entregado a la institución educativa cuando este estudio haya concluido.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinente. Para ello puede comunicarse con la licenciada Lesly Ojeda Enciso al número celular 923-540-400 o a su correo electrónico lesly.ojeda@pucp.pe, o a la directora de la institución educativa o a la docente de Comunicación de su hijo o hija.

Muchas gracias por su atención.

SOLO DEVOLVER LA COPIA DEL ORIGINAL SI USTED DESAPRUEBA QUE SU HIJO O HIJA PARTICIPE EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

⁸ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario del C.I. del Comité de ética del Departamento de Psicología de la PUCP

Estimado padre, madre o apoderado (a):

Por favor, le agradezco la devolución de esta copia del presente Consentimiento Informado, solo si usted **DESAPRUEBA** que su hijo participe en la investigación.

Yo, _____, declaro que soy consciente de que la participación de mi hijo o hija _____ que cursa el ____ de secundaria, sección “____”, es enteramente voluntaria y **NO** doy mi consentimiento para que participe en la investigación.

He recibido información escrita sobre el propósito de la investigación mencionada anteriormente y la he leído con atención. Me han dado la oportunidad de hacer preguntas sobre la investigación y la participación de mi hijo o hija en ella.

Asimismo, se me informó que entregarán un reporte final de la investigación a la institución educativa sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Además, este reporte guardará el anonimato, por lo que no aparecerá ningún nombre, ya sea de la institución educativa como de los estudiantes participantes.

Entiendo que me quedará con el original de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información cuando lo requiera. Para esto, puedo comunicarme con la licenciada Lesly Ojeda Enciso al correo electrónico lesly.ojeda@pucp.pe o al teléfono 923-540-400.

Nombre completo del padre, madre de familia o apoderado (a) del estudiante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Lic. Lesly Isabel Ojeda Enciso

Nombre completo de la investigadora responsable	Firma	Fecha
---	-------	-------

Apéndice D

Asentimiento informado para los estudiantes

PROTOCOLO DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS ESTUDIANTES DE 4.º DE SECUNDARIA⁹

El propósito de esta ficha de asentimiento informado es proveerte una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como tu rol en ella como participante.

Es muy grato dirigirme a ti, soy la Licenciada Lesly Ojeda Enciso y soy estudiante de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y, a través de la presente, solicito tu asentimiento informado para que puedas participar en un estudio que estoy realizando, asesorada por mi profesora, la doctora María Angélica Pease.

La meta de este estudio es **identificar y analizar la relación entre la eficacia autorregulatoria y el uso de las estrategias de autorregulación con el desempeño de la escritura argumentativa en estudiantes del nivel secundario**. Si accedes a participar en este estudio, responderás a dos cuestionarios y resolverás un ejercicio de escritura argumentativa, los cuales serán tomados en 1 hora y 20 minutos. La dirección de tu institución educativa asignará el día y el horario que estime conveniente para aplicarlos.

Tu participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Además, en los instrumentos, no colocarás tus nombres, apellidos o cualquier otro símbolo que te identifique, ya que estos serán codificados utilizando un número correlativo de identificación, por lo que nadie sabrá quién lo contestó.

La información que se recoja será tratada de manera estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Además, los datos y los instrumentos de recojo de información serán lacrados y conservados en un lugar seguro por un periodo de tres años; posteriormente, serán destruidos.

Si tienes alguna duda sobre esta investigación, puedes preguntarme en este momento. Además, si te sintieras incómodo(a) en algún momento de la investigación, puedes dejar de participar sin que eso te perjudique.

Podrás quedarte con el original de este asentimiento informado y entregarme la copia con los datos que se te pide. Además, podrás pedirme información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedes escribirme al correo electrónico lesly.ojeda@pucp.pe o llamarme al teléfono 923-540-400.

⁹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario del C.I. del Comité de ética del Departamento de Psicología de la PUCP

Agradezco tu atención y participación.

Yo, _____, del _____ de secundaria, sección _____, declaro que recibí información sobre este estudio y he tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Se me ha indicado que mi participación en este estudio es estrictamente voluntaria y que me darán a resolver dos cuestionarios y un ejercicio de escritura argumentativa, los cuales se desarrollarán en 1 hora y 20 minutos.

La información que se recoja será tratada de manera estrictamente confidencial y de forma anónima.

Además, entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que podré quedarme con el original de este asentimiento y entregar la copia con la afirmación o negación de mi participación más los datos que me piden en esta parte del asentimiento informado.

También, me informaron que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con la licenciada Lesly Ojeda Enciso al correo electrónico lesly.ojeda@pucp.pe o al teléfono 923-540-400.

En consecuencia, a través de este documento, expreso mi voluntad de:

SÍ **NO** Dar mi **asentimiento informado** para participar en esta investigación sobre el desempeño y la autoeficacia en la escritura argumentativa.

Firma del Participante

Fecha

Lic. Lesly Isabel Ojeda Enciso

Nombre completo de la investigadora responsable Firma

Fecha

Apéndice E

Ficha de datos sociodemográficos

I. Información general

A continuación, encontrarás un conjunto de preguntas sobre ti y tus padres. Marca “X” en los casilleros correspondientes. Tus respuestas serán completamente confidenciales y anónimas. En ese sentido, te pedimos que respondas con la mayor sinceridad todas las preguntas.

Sexo: () Mujer () Hombre

Edad: _____

Lengua materna: () Castellano () Quechua () Aymara () Otra

¿Cuál es el grado de **instrucción** más alto que tiene tu **padre**? **Marca solo una respuesta**

- () No tiene estudios
- () Primaria incompleta
- () Primaria completa
- () Secundaria incompleta
- () Secundaria completa
- () Superior incompleta
- () Superior completa

¿Cuál es la **lengua materna** de tu **padre**? **Marca solo una respuesta**

- () Castellano
- () Quechua
- () Aymara
- () Otra

¿Cuál es el grado de **instrucción** más alto que tiene tu **madre**? **Marca solo una respuesta**

- () No tiene estudios
- () Primaria incompleta
- () Primaria completa
- () Secundaria incompleta
- () Secundaria completa
- () Superior incompleta
- () Superior completa

¿Cuál es la **lengua materna** de tu **madre**? **Marca solo una respuesta**

- () Castellano
- () Quechua
- () Aymara
- () Otra

Apéndice F

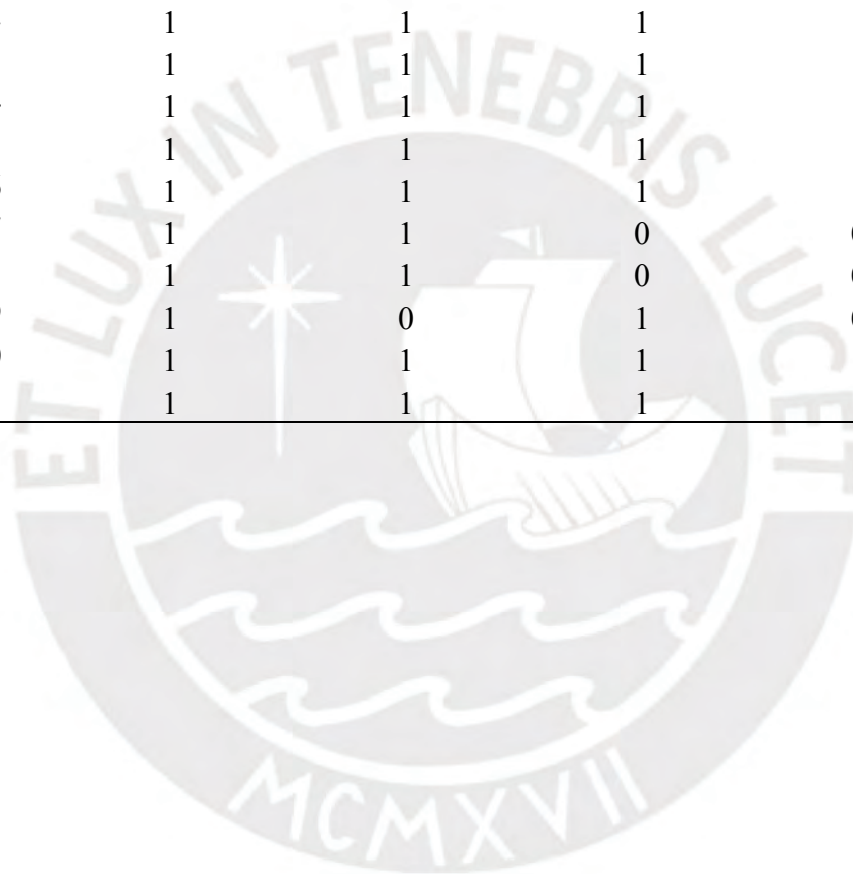
Validación de la traducción por juicio de expertos

Tabla 1

V de Aiken para la evaluación de la traducción de los cuestionarios por 3 jueces

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	V
EA01	1	0	1	0.67
EA02	1	1	0	0.67
EA03	1	1	1	1.00
EA04	1	1	0	0.67
EA05	0	1	1	0.67
EA06	1	1	0	0.67
EA07	1	1	0	0.67
EA08	1	1	0	0.67
EA09	1	1	1	1.00
EA10	0	1	1	0.67
EA11	1	1	1	1.00
EA12	1	1	1	1.00
EA13	0	1	0	0.33
EA14	1	1	1	1.00
EA15	1	1	1	1.00
EA16	1	1	0	0.67
EA17	0	1	0	0.33
EA18	0	1	0	0.33
EA19	1	1	0	0.67
EA20	1	1	1	1.00
EA21	0	1	0	0.33
EA22	1	1	1	1.00
EA23	1	1	1	1.00
EA24	0	1	1	0.67
EA25	1	1	0	0.67
EPA01	1	1	1	1.00
EPA02	1	1	0	0.67
EPA03	1	1	1	1.00
EPA04	1	1	1	1.00
EPA05	1	1	0	0.67
EPC01	0	1	0	0.33
EPC02	1	1	1	1.00
EPC03	1	1	1	1.00
EPC04	1	1	1	1.00
EPC05	1	1	1	1.00
EPC06	0	1	1	0.67
EPC07	1	0	0	0.33

EPC08	1	1	1	1.00
EPP01	1	1	1	1.00
EPP02	1	1	1	1.00
EPP03	1	1	0	0.67
EPP04	0	1	0	0.33
EPP05	1	1	0	0.67
EPP06	1	1	0	0.67
EPP07	1	1	1	1.00
EPP08	0	1	1	0.67
EPP09	1	1	1	1.00
EPP10	0	1	0	0.33
EPP11	1	1	1	1.00
EPP12	1	1	1	1.00
EPP13	1	1	1	1.00
EPP14	1	1	1	1.00
EPP15	1	1	1	1.00
EPP16	1	1	1	1.00
EPP17	1	1	0	0.67
EPP18	1	1	0	0.67
EPP19	1	0	1	0.67
EPP20	1	1	1	1.00
EPP21	1	1	1	1.00



Apéndice G

Validación de la rúbrica por juicio de expertos

Tabla 2

V de Aiken para la evaluación de la rúbrica por 5 jueces

Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	V
Criterio 1	0	1	1	1	1	0.80
Criterio 2	0	0	0	1	1	0.40
Criterio 3	1	0	1	1	1	0.80
Criterio 4	1	1	1	1	1	1.00
Criterio 5	1	1	1	1	1	1.00
Criterio 6	1	1	0	0	1	0.60
Criterio 7	1	0	1	1	1	0.80
Criterio 8	1	1	1	1	0	0.80
Criterio 9	0	1	1	1	0	0.60



Apéndice H
Medias y desviaciones estándar según sexo, lengua materna, instrucción de la madre e instrucción del padre

Tabla 6

Medias (M) y desviaciones estándar (DE) según sexo, lengua materna, instrucción de la madre e instrucción del padre

Variables sociodemográficas	Eficacia autorregulatoria		Procesos ambientales		Procesos de comportamiento		Procesos personales		Desempeño en la escritura argumentativa (componente 1)		Desempeño en la escritura argumentativa (componente 2)	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Sexo												
Mujer	3.91	.78	4.71	1.07	3.93	.77	3.17	.62	1.61	.35	1.30	.39
Hombre	3.85	.83	4.60	1.09	3.81	.78	3.04	.63	1.55	.35	1.19	.29
Instrucción del padre												
No tiene estudios	3.52	-	4.06	-	3.4	-	2.57	-	1.33	-	1.00	-
Primaria incompleta	4.07	.63	4.94	.92	4.24	.58	3.34	.51	1.56	.34	1.16	.33
Primaria completa	3.59	.63	4.36	.88	3.69	.64	3.01	.54	1.44	.35	1.28	.35
Secundaria incompleta	3.74	.76	4.67	1.17	3.79	.84	3.02	.63	1.51	.30	1.14	.24
Secundaria completa	3.82	.84	4.60	1.08	3.82	.78	3.07	.65	1.58	.34	1.25	.35
Superior incompleta	4.19	.76	4.91	.99	4.40	.69	3.29	.60	1.75	.41	1.41	.45
Superior completa	4.09	.76	4.62	1.15	3.90	.78	3.20	.62	1.59	.39	1.27	.34
Instrucción de la madre												
No tiene estudios	3.81	.65	4.30	.82	3.88	.30	3.09	.26	1.37	.22	1.19	.26
Primaria incompleta	3.64	.64	4.61	1.21	3.72	.66	2.97	.55	1.51	.32	1.13	.22
Primaria completa	3.76	.79	4.76	1.12	3.98	.77	3.21	.61	1.54	.32	1.22	.31
Secundaria incompleta	3.77	.87	4.39	1.18	3.72	.86	2.98	.70	1.53	.32	1.19	.32
Secundaria completa	3.88	.77	4.73	.97	3.88	.78	3.12	.64	1.61	.35	1.24	.34
Superior incompleta	4.01	.83	4.83	1.05	3.97	.73	3.18	.57	1.63	.38	1.37	.45
Superior completa	4.22	.78	4.89	1.03	4.15	.64	3.35	.52	1.71	.41	1.44	.41