

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La conciencia metacognitiva en la escritura de demandas en derecho: Estrategias y representaciones en torno a la escritura jurídica

*Consciência metacognitiva na redação de ações judiciais:
Estratégias e representações em torno da redação jurídica*

*Metacognitive awareness in the writing of legal claims:
Strategies and representations around legal writing*

Karen Urrejola Corales 

Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN Este estudio tiene como objetivo describir la conciencia metacognitiva en la escritura académica de demandas en derecho. La metodología corresponde a un estudio cualitativo de caso múltiple, con una muestra de cinco estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Chile. Primero, se realizó una entrevista semiestructurada para determinar las estrategias declaradas por los estudiantes al momento de escribir demandas. Posteriormente, se grabó con el programa Camtasia la escritura de una demanda por parte de cada estudiante. A partir de esto, se realizó una comparación entre las estrategias declaradas y las efectivamente realizadas para establecer el nivel de conciencia de los sujetos. Entre los resultados, se obtuvo que los estudiantes que tenían una mayor conciencia tenían una calificación más alta que los estudiantes que estaban menos conscientes de lo que hacían, lo que se relacionó estrechamente con las estrategias que se enseñaban explícitamente en clases, a diferencia de las que no. Así, se propone la necesidad de una enseñanza interdisciplinaria, en que haya un trabajo en conjunto entre el docente disciplinar y el docente de escritura, con el fin de explicitar de manera detallada a los estudiantes el funcionamiento de los procesos de producción al redactar textos jurídicos.

PALABRAS CLAVE Pedagogía jurídica, escritura académica, educación legal, conciencia metacognitiva, representación de la escritura.

RESUMO O presente estudo tem como objetivo descrever a consciência metacognitiva na escrita acadêmica de reivindicações em Direito. A metodologia corresponde a um estudo qualitativo de casos múltiplos, com uma amostra de cinco estudantes do curso de Direito da Universidade Católica de Chile. Primeiramente, foi realizada uma entrevista semiestruturada para determinar as estratégias declaradas pelos alunos na hora de escrever demandas. Posteriormente, foi gravada a redação de uma demanda por cada aluno no programa Camtasia. A partir disso, foi feita uma comparação entre as estratégias declaradas e as efetivamente realizadas para estabelecer o nível de consciência dos sujeitos. Dentre os resultados, obteve-se que os alunos que tinham maior consciência tiveram nota superior aos alunos que tinham menos consciência do que faziam, o que estava intimamente relacionado com as estratégias que foram explicitamente ensinadas nas aulas versus aqueles que não o foram. Assim, propõe-se a necessidade de um ensino interdisciplinar, em que haja um trabalho conjunto entre o professor disciplinar e o professor de redação, a fim de explicar detalhadamente aos alunos o funcionamento dos processos de produção na redação de textos jurídicos.

PALABRAS-CHAVE Pedagogia jurídica, escrita acadêmica, educação jurídica, consciência metacognitiva, representação escrita.

ABSTRACT The objective of this study is to describe metacognitive awareness in the academic writing of claims in Law. The methodology corresponds to a qualitative multiple case study, with a sample of five students from the Law degree at the Universidad Católica de Chile. First, a semi-structured interview was conducted to determine the strategies declared by the students when writing demands. Subsequently, the writing of a demand by each student was recorded with the Camtasia program. From this, a comparison was made between the declared strategies and those actually carried out to establish the level of consciousness of the subjects. Among the results, it was obtained that students who had greater awareness had a higher grade than students who were less aware of what they were doing, which was closely related to the strategies that were explicitly taught in classes versus those that were not. Thus, the need for interdisciplinary teaching is proposed, in which there is joint work between the disciplinary teacher and the writing teacher, in order to explain in detail to students the functioning of the production processes when writing legal texts.

KEYWORDS Legal pedagogy, academic writing, legal education, metacognitive awareness, writing representation.

Introducción

Actualmente, la preocupación por la escritura de los estudiantes se ha vuelto una prioridad para las distintas universidades y disciplinas (Ibáñez y González, 2017), y el derecho no es la excepción. En este contexto, algunos autores ya han indicado la necesidad de una mayor reflexión sobre cómo enseñar la escritura en el ámbito legal

(Escalante, 2015), y no solo trabajar desde la imitación (que el estudiante aprenda una estructura y repita constantemente), sino enseñar de manera explícita sobre cómo se generan los distintos textos jurídicos (Coloma y Agüero, 2012).

La enseñanza de la escritura académica, desde una mirada psicolingüística, se centra en el proceso de escritura y no solo en el producto final (Quintero y Hernández, 2001). Esto permite observar aspectos clave para la enseñanza de producción académica. Si bien es fundamental el conocimiento de los docentes disciplinares, que en este caso corresponden a los docentes abogados que enseñan en las distintas escuelas de derecho, el proceso de escritura presenta varios aspectos que no son conscientes necesariamente por quien escribe, pues ya se han automatizado con la práctica (Peronard, 2003). De esta manera, es necesario un especialista en la enseñanza de escritura académica disciplinar que haga consciente las distintas fases recursivas del proceso de producción. Del mismo modo, es fundamental que los estudiantes puedan reflexionar en torno a la escritura, tomando conciencia de lo que hacen, y se develen las características del «cómo» escribir los textos que deben producir. A partir de lo anterior, el objetivo de este estudio es describir la conciencia metacognitiva en la escritura académica de demandas en derecho.

La importancia de la enseñanza explícita en la producción académica

La alfabetización académica en el ámbito universitario promueve que la enseñanza de la lectura y escritura de textos sea siempre desde el contexto específico de los sujetos que pertenecen a la comunidad discursiva (Sánchez y otros, 2020). Así, para poder comprender y producir los textos de una disciplina es necesario comprender cómo estos son parte de una comunidad que trabaja y se comunica a través de ellos (Ibáñez y González, 2017). En otras palabras, ser parte de un área disciplinar considera el poder comunicarse a través de constructos especializados y específicos de manera eficiente, y esto debe ser enseñado de manera explícita a los estudiantes.

Si bien todo ámbito trabaja con un lenguaje específico, el derecho es una disciplina que requiere una destreza avanzada en el desempeño académico y profesional por parte de sus estudiantes (Coloma y Agüero, 2012). Como futuros abogados, los estudiantes deben no solo manejar el contenido jurídico, sino también las formas discursivas específicas de los textos legales, que deben comprender y producir (Mendizaval y Misari, 2015). El desarrollo de esta habilidad requiere que el estudiante reflexione tanto sobre su propio aprendizaje como en los textos que integran su disciplina (Knight y otros, 2018). Sin embargo, esto no siempre sucede. Escalante (2015) señala que la enseñanza de la producción en derecho suele basarse en la reproducción de contenido y estructuras fijas; lo que no basta para alcanzar el dominio del funcionamiento de los textos ni permite reflexionar sobre la producción misma de estos (Coloma y Agüero, 2012).

Detenerse a reflexionar sobre las estrategias que se realizan durante el proceso de escritura y las representaciones en torno a este es crucial. Si se entienden las representaciones como elaboraciones sociocognitivas en torno a conocimientos y creencias que organizan la realidad y como sistemas de comunicación con otros (Tavera y otros, 2023), se vuelve fundamental que los estudiantes tomen conciencia de cuáles son las representaciones que poseen y cómo influyen en su propia escritura.

A partir de esto es que se ha planteado la necesidad de una mayor interdisciplinariedad entre lingüística y derecho, con el fin de que los docentes especialistas en producción puedan explicitar a los estudiantes el proceso de escritura detrás de la enseñanza de los textos jurídicos (López, 2019; Sánchez y otros, 2020; Meza, 2024).

La importancia de la conciencia metacognitiva en la escritura

La conciencia metacognitiva considera tanto el conocimiento del sujeto sobre sus propios procesos cognitivos como la regulación de estos en una actividad específica (Flavell, 1979; Brown, 1987). Así, en el ámbito específico de la escritura, la conciencia metacognitiva considera el conocimiento que poseen los estudiantes sobre las estrategias que usan al escribir y su capacidad de autorregularlas (Escorcía y otros, 2017). De esta manera, considerando que una estrategia se define como un acto realizado en pro de conseguir una meta específica, es decir, que su eficacia se define en si se cumple este objetivo o no (Brown, 1987), la relación entre la calidad del producto escrito y la capacidad de autorregulación de las estrategias por parte de los estudiantes es estrecha.

La conciencia metacognitiva cobra especial relevancia al considerar los diversos estudios que han dado cuenta de la relación entre esta y la calidad de los textos producidos por los estudiantes (O'Loughlin y Griffith, 2020). Así, los estudiantes que manejan estrategias de autorregulación y conocimiento del proceso de escritura producen textos de una calidad superior frente a estudiantes que no (Zimmerman y Martínez-Pons, 2004; Alt y Raichel, 2020). Esto se explica porque la conciencia metacognitiva del sujeto influye en todos los niveles del proceso de escritura, por lo que se refleja directamente en las habilidades retóricas que se necesitan en la escritura académica (Ibáñez y González, 2017). De esta forma, es necesaria una enseñanza que promueva la reflexión de los estudiantes sobre su propia escritura, con el fin de que estos produzcan mejores textos.

La demanda en derecho

Como se indicó previamente, esta investigación trabajó con el texto demanda, entendida como el acto de iniciación del proceso judicial que instaura la relación jurídico-procesal que se dará a lugar (Rodríguez-Ocaña, 2018). Así, es un texto específico del ámbito jurídico, enmarcado en un proceso legal que da cuenta de una controversia entre dos

o más personas que se somete al fallo de un tribunal (Casarino, 2002). De esta manera, la demanda enmarca el acto de petición formal (la pretensión) y el fundamento detrás de lo solicitado, para que sea atendida por el tribunal y que este tome acción sobre el conflicto presentado (Rodríguez-Ocaña, 2018).

A diferencia de otro tipo de conflictos no legales, en el ámbito jurídico existen instituciones específicas que tienen como objetivo la resolución práctica del problema presentado (Arias y Cruz, 2024). Así, la demanda, como texto legal, debe ajustarse a formalidades tanto en contenido como en estructura, indicadas por el artículo 254 del Código de Procedimiento Civil. A continuación, se describe la estructura principal de la demanda, conformada por la designación de tribunal, la individualización de ambas partes, los hechos, el derecho (o fundamentos del derecho) y el petitorio.

En primer lugar, la estructura de la demanda debe señalar la *designación del tribunal* ante quien se presenta. Ello corresponde a una nomenclatura específica mediante abreviaturas, las que representan la jerarquía del tribunal, como se ve en el siguiente ejemplo de Casarino (2009: 27): «Ejemplos: se pondrá S. J. L., tratándose de jueces letrados; I. C., tratándose de una Corte de Apelaciones; y Excma. Corte, tratándose de la Corte Suprema». Posterior a esta sección, se pasa a la *individualización de las partes*. En esta va el nombre completo, domicilio y profesión tanto del demandante como del demandado, así como la naturaleza de la representación, es decir, los datos del abogado que desempeñará esta labor (Casarino, 2009). En tercer lugar, se desarrollan los *hechos* que explican la controversia en cuestión, que una vez relatados al abogado por parte del demandante, este debe exponerlos de la manera más clara y precisa posible. Así, es fundamental que el abogado pueda determinar qué datos son relevantes, lo que le permitirá entregarlos en un orden cronológico que permita la comprensión por parte del lector de lo sucedido (Mendizaval y Misari, 2015). En cuarto lugar, están los *fundamentos del derecho*, que son las normas legales que dan forma al caso presentado y en las que se apoyan los hechos expuestos; es la justificación jurídica de la controversia presentada en la demanda, por lo que el abogado debe en su argumentación anticipar posibles objeciones y determinar las fuentes legales más idóneas para el caso (López, 2019).

La exposición clara de los hechos y su relación con los fundamentos del derecho es la base de una buena demanda (Casarino, 2009), por lo que el abogado debe poder:

- (i) Contar la historia que debe relatar de modo tal que el juez u otro lector articule sin dificultad *los hechos* con la condición de aplicación de la norma que se invoca en la parte argumental del texto y (ii) proyectar esa historia en los medios de prueba de que dispone (o que cree accesibles) para satisfacer los estándares de prueba del procedimiento de que se trate (Coloma y Agüero, 2012: 63).

Finalmente, se presenta el *petitorio*, entendido como la enunciación explícita de lo que el demandante pide y que se somete al fallo del tribunal (Casarino, 2009). En otras palabras, se concretan las pretensiones del demandante en este apartado, por lo que es fundamental que su exposición sea lo más clara posible. Además, es posible encontrar peticiones secundarias, llamadas los *otrosí*, pero que no son obligatorias, por lo que no siempre están en todas las demandas. Una vez que la demanda se presenta al tribunal, el juez examina que se cumplan las exigencias del artículo 254 del Código de Procedimiento Civil e indica si se admite o rechaza el documento, para luego fijar el plazo de contestación según cada caso (Casarino, 2009).

A partir de lo anterior, es posible ver que la demanda exige un conocimiento altamente específico y un gran desarrollo de las habilidades discursivas. El abogado debe conocer no solamente todo lo referente a la estructura y contenido de la demanda, también debe manejar el tecnolecto correspondiente y tener un dominio importante de secuencias argumentativas propias de este discurso (Coloma y Agüero, 2012). Así, por ejemplo, no se admiten expresiones de valoración que den cuenta de una subjetividad no formal por parte del abogado:

Expresiones como: «*me gusta*»; «*me desagrada*»; «*no quiero*»; «*no me parece*»; «*es indeseable*» son usos proscritos en los textos indicados (salvo, por ejemplo, que el autor parafrasee los dichos de un tercero como un testigo); mientras que, en algunos pasajes de los mismos textos, son permitidas expresiones tales como: «*no se aprecia daño*»; «*se valora un error*»; «*se estima como razonable*»; «*se ha ponderado*»; «*a juicio de este sentenciador*», etcétera. (Coloma y Agüero, 2012: 57).

Del mismo modo, se espera que los abogados tengan un conocimiento acabado de reglas de cortesía lingüística, al llamar a los jueces *magistrados* o a los miembros de Cortes de Apelaciones como *su señoría ilustrísima*, términos propios de la comunidad jurídica; o que sepan utilizar verbos como *ruego*, *pido*, *solicito*, y nunca *quiero*, en el apartado del petitorio de la demanda (Coloma y Agüero, 2012).

Finalmente, un aspecto que la teoría ha avalado es lo imperante de una consideración constante, por parte de quien escribe la demanda, de la audiencia a quien va dirigida (López, 2019). Así, es necesario explicitar a los estudiantes la importancia de la claridad y precisión en la exposición del texto (Mendizaval y Misari, 2015), sumado a todas las características ya indicadas en los párrafos previos.

A partir de lo anterior, es evidente la estrecha relación entre los conocimientos jurídicos y las prácticas discursivas altamente complejas que rodean la producción de textos legales. Además de dominar el contenido, es necesario conocer las estructuras, el tecnolecto, las fuentes legales y diversos aspectos de la enunciación jurídica, por lo que su enseñanza explícita es fundamental para el futuro desarrollo profesional de los estudiantes.

Marco metodológico

Para cumplir con el objetivo de esta investigación, se utilizó una aproximación cualitativa con estudio de casos múltiples y metodología mixta de recolección de datos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), que contempla aspectos declarativos (entrevista semiestructurada) y de observación directa (grabación del proceso de escritura). Esto se basa en que la verbalización por parte del sujeto de sus propios procesos cognitivos es fundamental para poder medir el nivel de conciencia metacognitiva que este posee (Organista, 2005). Sin embargo, es fundamental que haya una comprobación posterior de que lo declarado por los estudiantes sea efectivamente lo que hacen, y no sea solo lo que «creen que hacen» (Ortiz, 2011).

Criterios de selección de la muestra

La muestra se conformó a partir de los siguientes criterios: en primer lugar, todos los participantes son estudiantes de la carrera de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile, sin estudios previos en otras casas de estudio. En segundo lugar, todos los participantes son estudiantes de cuarto año, segundo semestre, y han realizado recientemente los cursos en que se revisa la escritura de demandas en derecho: Procedimientos Civiles I e Instituciones Procesales II. Así, la experiencia de creación de demandas es reciente, aspecto ideal para la entrevista que se realizaría. En tercer lugar, todos los estudiantes han tenido la experiencia de escritura de demanda a partir de casos ficticios, que es como se enseña el contenido en los cursos ya indicados. Esto era necesario, pues la experiencia en la tarea de escritura sería también desde un caso ficticio, lo que resguarda que la representación de la tarea fuera la misma que realizarían en esta investigación.

De forma posterior a la primera entrevista, se agregó un criterio centrado en que la experiencia en la carrera fuese similar, es decir, que hubiese cierta homogeneidad en la descripción de cómo se relacionaban con su contexto disciplinar. Así, la totalidad de la muestra indicó tener una experiencia buena en la carrera de Derecho. A partir de estos criterios ya descritos, la muestra estuvo conformada por cinco estudiantes. Si bien, de estos cinco estudiantes tres pertenecen al género masculino y dos al femenino, no se hicieron consideraciones sexogénicas en la distribución muestral, ni se consideró en el análisis este aspecto.

Finalmente, es importante destacar que se resguardaron todos los aspectos de seguridad y confidencialidad de los participantes, quienes firmaron consentimientos informados creados específicamente para esta investigación y aprobados por el comité de ética de la universidad.

Etapa 1: Entrevista semiestructurada

En un primer momento, se realizó una entrevista semiestructurada a cada participante, en la que se levantaron las estrategias que declaraban utilizar al escribir demandas. Como se indicó previamente, el nivel de conciencia de los sujetos se establece de acuerdo con su nivel de recuperación, por lo que es fundamental que el instrumento vaya de preguntas más abiertas a más específicas. Así, se realizó una clasificación previa de las preguntas:

- Preguntas sin estímulo (SE): Es importante indicar que una pregunta en sí es un estímulo, sin embargo, la clasificación presentada es para ser utilizada en instancias específicas de entrevista, por lo que intrínsecamente considera preguntas al sujeto. Así, se parte de un escalón superior, con el fin de hacer la nomenclatura más sencilla de aplicar. De esta manera, las preguntas sin estímulo consideran las preguntas abiertas, como: «Cuando has tenido que hacer una demanda, ¿qué sueles hacer?».
- Preguntas con estímulo indirecto (EI): Si el sujeto no declara estrategias específicas con las preguntas sin estímulo, se realizan preguntas ya dirigidas específicamente al fenómeno que se quiere estudiar, pero aún de modo general, por ejemplo: «¿Realizas alguna planificación al escribir demandas?».
- Preguntas con estímulo directo (ED): Este tipo de preguntas surge cuando el sujeto no ha indicado, por medio de las otras preguntas, estrategias específicas. Así, por ejemplo, una pregunta con estímulo directo sería: «¿Realizas borradores?», «¿Revisas la ortografía?».

Diferenciar entre los distintos tipos de estímulo en los instrumentos es fundamental. La teoría ha indicado que los sujetos pueden elaborar recuerdos y estos no ser tan exactos, lo que aumenta con preguntas directas (Kohnkeny otros, 2015), pues los sujetos tienden a responder de acuerdo con lo que se espera de ellos. De la misma manera, en cuanto al nivel de recuperación de la información, no es lo mismo que el sujeto recuerde lo que hace si se le pregunta de modo general o a través de una estrategia específica. En otras palabras, si un sujeto recupera la información con preguntas sin estímulo o estímulo indirecto, su nivel de conciencia será mayor.

Una vez realizadas todas las entrevistas, se levantaron las principales estrategias declaradas por los estudiantes, indicando si su respuesta fue a través de una pregunta sin estímulo (SE), con estímulo indirecto (EI) o con estímulo directo (ED). A continuación, se muestra un ejemplo en la **tabla 1**.

Por último, es importante destacar que este análisis fue complementado con un instrumento específico creado para la validación de juez experto (Escobar y Cuervo, 2008). Así, una vez realizado el primer análisis por parte de la investigadora, se contactó

Tabla 1. Extracto de ejemplo de análisis por tipo de estímulo de lo declarado.

Extracto entrevista	Estrategia	Estímulo
<p>Y, cuando escribes alguna demanda, ¿qué sueles hacer?</p> <p>Busco un formato base y yo trabajo en base a eso. Voy llenando, y en el fondo, después simplemente redacto los hechos y el derecho. Pero la estructura siempre va con un formato base.</p>	Uso de modelo de base de demanda.	SE
<p>Y cuando haces una demanda, ¿haces algún tipo de planificación?</p> <p>Siempre hago un borrador antes. Siempre. Redacto antes en un borrador cuáles van a ser los hechos, ordenados unos con otros, después también lo mismo con el derecho. Siempre hago un punteo de lo que voy a poner.</p>	Realización de borrador, en el que redacta los hechos y derecho ordenados.	EI
<p>Ya. Y este borrador que haces, ¿vas escribiendo encima de él o lo tienes aparte?</p> <p>Aparte. Totalmente aparte.</p>	Realización de punteo antes.	EI
	La realización del borrador es aparte.	ED

Fuente: Elaboración propia

a dos especialistas en escritura y educación para que realizaran el mismo análisis y ver el nivel de acuerdo. A través del coeficiente Kappa, donde uno (1) es «concuenda» y cero (0) es «no concuenda», se obtuvo un 75 % de nivel de acuerdo (quince resultados de «concuenda» de un total de veinte ítems) entre los tres jueces (considerando la investigadora), lo que permitió establecer que la nomenclatura posee coherencia interna.

Etapa 2: Observación del proceso de escritura

Una segunda etapa consistió en grabar la escritura de los estudiantes al momento de realizar una demanda a partir de un caso ficticio. Para esto, se utilizó el programa Camtasia Studio 6.0 de Techsmith Corporation, que graba la pantalla del computador, captando todo lo realizado en el procesador Word y las páginas consultadas, así como al estudiante mismo mientras escribe, tal como se observa en la **figura 1**:

Además de lo anterior, se grabó el proceso de escritura desde otra cámara con el fin de captar aspectos que pasaran fuera de la pantalla, como el subrayado del caso (que estaba impreso) o cualquier apunte que el estudiante realizara.

Una vez terminada la demanda, se realizó una entrevista retrospectiva en que el estudiante, mientras observaba el video de su proceso de escritura, narraba algunos momentos clave (por ejemplo, ciertas pausas) con el fin de determinar qué estaba pensando. Así, no se apeló solo a la memoria del estudiante sobre la actividad realizada, sino también este pudo ver el proceso mismo mientras explicaba, lo que significa un mayor apoyo para el recuerdo del sujeto (Fidalgo y García, 2014).

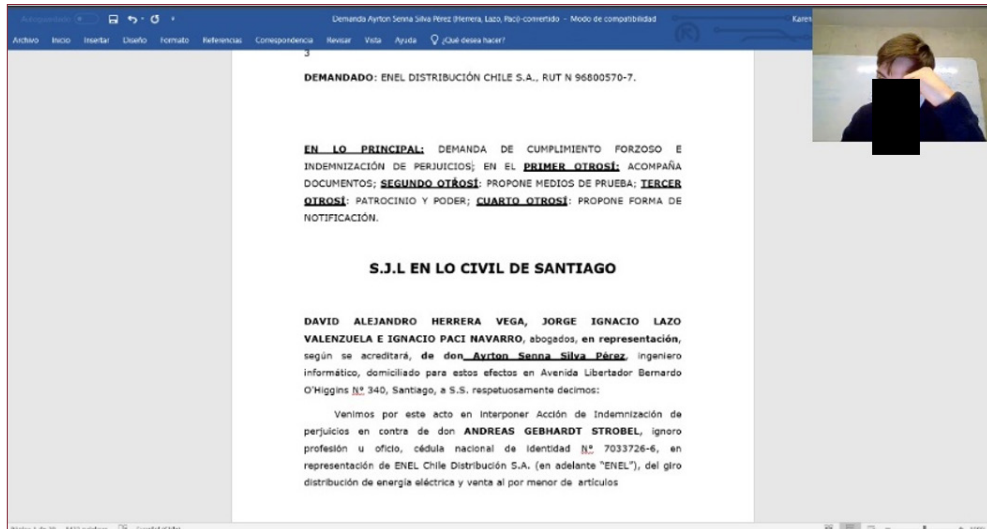


Figura 1. Imagen del proceso de escritura generada por Camtasia.

Un último aspecto sobre este punto es destacar la importancia de que las preguntas en la entrevista retrospectiva sean siempre las mismas: «¿Qué estabas pensando en ese momento?»; «¿Podrías describirme qué estabas pensando en ese momento?». Esto para evitar influir en el sujeto y que no «elabore» su recuerdo por el estímulo de las preguntas (Ericsson y Simon, 1984).

A partir de lo anterior, se obtuvieron las estrategias de los estudiantes al escribir, que fueron registradas como se muestra en la **tabla 2**.

Finalmente, se realizó una entrevista de cierre sobre las estrategias utilizadas. Así, los estudiantes, inmediatamente después de haber escrito una demanda y haber visto un video sobre su proceso de escritura debían responder algunas preguntas similares a la primera entrevista. Esto se hizo con el fin de observar el impacto en los estudiantes de ver su propio proceso de escritura y complementar las representaciones de escritura levantadas en la etapa 1 de la entrevista semiestructurada.

Etapas 3: Comparación entre lo declarado y lo realizado

Posterior a lo ya descrito, se realizó una comparación de lo declarado por los estudiantes en la entrevista con lo que efectivamente hicieron en la escritura de demandas. Un ejemplo de este análisis comparativo se puede observar en la **tabla 3**.

De esta manera, no solo se obtuvo lo que hacen al escribir sino también el grado de conciencia de las estrategias utilizadas por parte de los participantes. En otras palabras, mientras más concordaba lo declarado en la entrevista por los estudiantes con lo que efectivamente hacían en la tarea de escritura, la conciencia metacognitiva sería mayor.

Tabla 2. Ejemplo de registro y análisis de la tarea de escritura.

Tiempo	Camtasia/cámara	Entrevista retrospectiva	Estrategias
13:19 a 15:18	Lee la hoja de la tarea y subraya unas líneas con lápiz pasta.	«Fue muy arbitrario lo que subrayé mientras iba leyendo, pero sin un sentido. Lo del juzgado del crimen lo subrayé porque ahora cambió de nombre, pero al final, no era importante».	Primero, leer los hechos.
15:18 a 18:00	Entra a su correo y busca modelo de demanda. El segundo lo revisa. Lo pasa a Word porque estaba en pdf.	«Estaba pensando en quiénes me habían mandado un modelo de demanda y fueron mi prima y un amigo, y decidí cuál de los dos era el que más me acomodaba para este caso y luego cambié el formato de pdf a Word y lo fui cambiando ahí mismo».	Búsqueda de modelo de demanda.
18:00 a 18:26	Comienza a editar el modelo de acuerdo con los hechos de la tarea (solo modifica la primera línea en el primer apartado «procedimiento»). Coloca primero por error una minúscula, borra inmediatamente y coloca una mayúscula.	«Modifiqué encima de ese. No copié y pegué».	Modificación de la demanda modelo de acuerdo con datos de demanda actual. Revisión de ortografía inmediata. Comienza por el encabezado. El procedimiento.
18:26 a 18:40	Se detiene y observa la pantalla.	«Estaba pensando qué artículo usar».	Planificación sobre qué artículo usar. Uso de página de congreso.
18:40 a 21:11	Entra a internet y coloca «código civil». Entra a la biblioteca del Congreso (busca artículo 1.589). No encuentra lo que quiere; dice «pensé que era este». Cambia a 1.489. Es el que necesita.	«Estaba buscando el artículo de código civil que corresponde para el incumplimiento de contrato».	Hablar así mismo al pensar.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Ejemplo de análisis comparativo.

Estrategias declaradas	Comparación
Uso de modelo de base de demanda.	Concuerta
Realización de borrador, en el que redacta los hechos y derechos ordenados.	No concuerda
Realiza el orden del contenido en el punteo inicial.	No concuerda
Considera la audiencia; intenta escribir de la forma más persuasiva posible pensando en un tercero que lo va a leer.	Concuerta

Fuente: Elaboración propia.

Etapa 4: Revisión de demandas

Es importante destacar que si bien el foco no está en el producto, sino en el proceso de escritura, la consideración de la calidad del escrito responde a medir el éxito o no de las estrategias utilizadas por los estudiantes. Como se indicó previamente, una estrategia se define como un acto realizado en pro de conseguir un objetivo específico, por lo que su eficacia se define en si se cumple este objetivo o no. Del mismo modo, este aspecto fue de interés para esta investigación por la estrecha relación que ha establecido la teoría entre la conciencia metacognitiva y la calidad de los productos escritos.

A partir de lo anterior, cinco abogados y tres especialistas en escritura académica (uno de estos corresponde a la investigadora) realizaron la evaluación y calificación de las cinco demandas producidas por los estudiantes. Para esto, se creó un instrumento específico para la corrección de demandas consistente en una rúbrica cocreada con un juez, público objetivo de este tipo de textos. Posteriormente, se capacitó al equipo de correctores y cada uno entregó una nota para cada demanda realizada, en una escala de 1.0 (como nota mínima) a 7.0 (como nota máxima). Finalmente, se promediaron los resultados con el fin de obtener una nota por estudiante. El equipo de abogados además debía indicar si la demanda era admisible o no por el tribunal.

Resultados

Entre los principales resultados, se obtuvieron, en primer lugar, las estrategias más utilizadas por los estudiantes y el nivel de conciencia metacognitiva de cada una; en segundo lugar, la relación entre la calidad del producto y el nivel de conciencia metacognitiva; y, en tercer lugar, la influencia de las representaciones de escritura en el proceso.

Principales estrategias utilizadas por los estudiantes y nivel de conciencia metacognitiva

Las principales estrategias utilizadas por los estudiantes son la preocupación por la audiencia, uso de vocabulario legal y fuentes jurídicas, búsqueda de demandas modelo para la extracción de la estructura y estrategias de planificación y revisión del texto realizado. A continuación, se detallarán estas estrategias por cada apartado del producto (la demanda), estableciendo su relación con el nivel de conciencia metacognitiva de los estudiantes. Finalmente, se entregan los datos numéricos de este último punto.

Individualización

Todos los estudiantes utilizaron modelos de demandas previas para guiarse en su estructura. Si bien el uso de demandas modelo fue a modo general en cuanto a la estructura, en particular utilizaron mucho más las demandas modelo en el apartado de individualización y petitorio. Para esto, los estudiantes buscaban una demanda que tuviese la misma temática del caso que debían realizar y ocuparon un tiempo considerable en esto. Así, copiaron y pegaron la individualización de la demanda modelo y luego modificaron los datos con la información de la tarea solicitada.

En cuanto a la conciencia que tenían sobre este proceso, todos indicaron en la entrevista que utilizaban demandas modelos, pues resultaban útiles al ser un texto con una estructura tan fija. Esta práctica, a partir de la entrevista previa y la entrevista durante el proceso, se declaró como una enseñanza explícita por parte de los docentes de Derecho. Esto además responde a la preocupación por la audiencia, pues es la estructura que los jueces esperan recibir, lo que también era enseñado en clases. A partir de lo anterior, es posible decir que la alta conciencia que tenían los estudiantes de esta estrategia se basa en que su enseñanza fue explícita.

Hechos

Todos los estudiantes redactaron los hechos de manera ordenada, a partir de la información entregada. Sin embargo, en cuanto a la planificación, algunos estudiantes indicaron en la entrevista que realizaron una planificación previa a modo de borradores y lluvia de ideas (estudiantes 1, estudiante 3 y estudiante 4), mientras que otros indicaron que hacen una planificación más bien mental (estudiantes 2 y 5). En la tarea de escritura se pudo ver que, en realidad, todos realizaron una planificación mental y no realizaron ni borradores ni lluvia de ideas de manera previa. Esto puede responder a que la literatura sobre redacción da cuenta de estrategias de planificación específicas (como lluvia de ideas y borradores) que, erróneamente, se suelen enseñar como obligatorias o con muy poca flexibilidad, en vez de promover la reflexión sobre el real funcionamiento de la planificación en la escritura.

La consideración de la audiencia también se dio como estrategia en el apartado de «hechos» como, por ejemplo, con la explicitación de los daños causados a la demandante, con el fin de que el juez considere estos aspectos con mayor detención. En este punto algunos estudiantes buscaron definiciones más exactas de las lesiones de la demandante en internet. Por ejemplo, un estudiante, cuando ya estaba en el apartado del «derecho» volvió a los «hechos» y agregó que la demandante, al no haber cancelado la deuda a tiempo, ingresó a un sistema de cobro (al Directorio de Información Comercial o Dicom), lo que trajo como consecuencias daños emocionales a su cliente. Esto da cuenta de que hay una consideración del juez al realizar un cambio en la planificación inicial para dar un refuerzo argumentativo a los hechos. Además, este cambio provocó que el estudiante tuviese que volver a lo anteriormente escrito y modificar varias partes desde este nuevo enfoque. De hecho, tuvo que volver al punto inicial de búsqueda de fuentes para agregar un nuevo código legal referido a esto, agregado posteriormente en el «derecho».

Esto es interesante porque demuestra que la planificación no es un proceso solo inicial, sino que se va modificando a través de la escritura misma. Los estudiantes que no tenían una alta conciencia de la estrategia de planificación consideraban este proceso solo como inicial, a diferencia de los estudiantes con mayor conciencia, que desde un primer momento indicaron planificar de modo mental y que esta planificación podía sufrir cambios durante el proceso mismo.

Finalmente, en cuanto al uso de fuentes, es interesante que no solo se utilizan fuentes jurídicas, sino que se puede hacer uso de fuentes de acuerdo con la temática de la demanda en sí, lo que no es declarado en las entrevistas previas, pues es algo más específico del proceso mismo. Así, por ejemplo, algunos profundizaron en el tipo de fracturas (con fuentes médicas) que sufrió la demandante o citaron al Servicio Nacional del Consumidor (Sernac) y a Dicom en la demanda.

Derecho

En el apartado del «derecho» los estudiantes utilizaron una o más demandas modelo con el fin de ver qué documentos jurídicos se necesitaban de acuerdo con el caso. Esto es interesante, pues si bien en la entrevista declararon este uso, no entraron en detalle sobre cuándo ni cómo utilizaban las demandas modelo, o que utilizaban varias y no solo una. Esto solo fue posible de apreciar al observar la tarea de escritura.

Un aspecto ya mencionado es que a medida que el «derecho» se realizaba, se volvía al apartado de «hechos» para hacer modificaciones pertinentes, y que ambos apartados fueran lo más coherentes posibles entre sí. De este modo, podemos ver consideración de la audiencia (que la demanda sea comprensible y coherente en contenido) y que la planificación se va modificando constantemente, solapándose con la revisión.

Todos los estudiantes buscaron fuentes jurídicas para apoyar este apartado. Principalmente, utilizaron la página de la Biblioteca del Congreso Nacional, Microjuris y Google para la búsqueda de *papers*. En este punto fue posible observar que si bien se citan exclusivamente fuentes jurídicas, los estudiantes buscaban también otras fuentes que explicaban las fuentes jurídicas.

En cuanto a la lectura de las fuentes, esta es más bien del tipo *scanning*, es decir, una «lectura rápida» de las demandas y fuentes jurídicas, y solo una lectura detenida cuando se encontraba una cita que se podía utilizar. Esto es interesante, pues representa una estrategia muy utilizada en el mundo académico, pero se suele enseñar a los estudiantes que deben leer todo (o no se especifica qué tipo de lectura deben hacer). Por tanto, era esperable que no indicaran esto en la entrevista, pero que sí lo realizaran al escribir.

En la demanda, en general, hay un constante cambio de vocabulario por uno más formal o jurídico. Así, los estudiantes detenían la escritura para volver atrás y modificar ciertas palabras, lo que da cuenta de la conciencia de la audiencia tanto por cómo debe ser la escritura en una demanda por formalidad como por persuasión. Así, cuando se preguntó a los estudiantes en la entrevista retrospectiva (durante el proceso) la razón de estos cambios, indicaban: «Estaba viendo que se entendiera/que sonara mejor». Del mismo modo, los estudiantes destacaron que en clases se les pedía ser lo más sucintos posibles con la información para «no aburrir al juez», lo que intentaron aplicar en los distintos apartados.

Petitorio

En este apartado, como ya se indicó, se utilizaron las demandas modelo por su estructura. Así, todos los estudiantes se basaron en alguna demanda modelo. De la misma forma, todos los estudiantes revisaron la concordancia entre apartados, por ejemplo, de los montos solicitados. Este aspecto (revisión de la coherencia interna del texto) apareció también en las entrevistas como algo fundamental, enseñado por los docentes en las clases sobre demanda.

De manera general, en todos los apartados estuvo presente la revisión. Así, sobre los aspectos de revisión en el contenido, formato y aspectos de escritura (ortografía, conectores y organización de la información), estos presentaron más diferencia entre lo que declararon los estudiantes con lo que efectivamente hacían. En concreto, en las entrevistas, el estudiante 1 indicó solo realizar una revisión al final; el estudiante 3 indicó revisar durante la escritura el contenido y la cohesión, y al final los aspectos de formato y ortografía; el estudiante 4 indicó revisar durante la escritura solo el contenido, y el resto en la revisión final; el estudiante 5 indicó revisar durante la escritura el contenido, ortografía y vocabulario, y en la revisión final la coherencia interna del texto; y, finalmente, el estudiante 2 indicó revisar todos los aspectos (contenido, formato y escritura) de manera constante en la escritura y en la revisión final centrarse en

revisar la coherencia interna del texto. Sin embargo, al observar la tarea de escritura, se evidenció que todos los estudiantes revisaron todos los aspectos señalados durante la escritura, pero solo dos (estudiante 2 y estudiante 3) realizaron una revisión final. El resto (estudiantes 1, 4 y 5) hizo una revisión final tipo *scanning* en la que «miraron» la demanda de manera rápida solamente.

Lo anterior es interesante porque da cuenta de la representación de que la revisión es un proceso final, evidenciada en lo declarado por los estudiantes. Sin embargo, en el proceso mismo se ve que es constante y que más bien la «revisión final» puede no realizarse siempre. Del mismo modo, en la entrevista los estudiantes indicaron realizar revisiones por separado o por «capas», es decir, primero contenido, luego estructura, luego ortografía, etcétera. Sin embargo, se pudo apreciar en la tarea de escritura que estos aspectos eran revisados de manera inmediata. Al parecer, en el proceso mismo el estudiante se enfrenta al factor tiempo y es más estratégico hacer estas modificaciones de inmediato y no por capas, como algunos plantearon. Finalmente, es posible observar que la revisión es una de las estrategias sobre la que los estudiantes tienen menor conciencia, lo que puede explicarse porque, por lo general, no hay una enseñanza tan explícita de cómo revisar textos, sino que se apunta solo a su importancia y suele ser al final.

Finalmente, a partir de las estrategias observadas y la relación con la conciencia metacognitiva de los estudiantes en torno a estas, se obtuvieron distintos niveles de conciencia. Así, y tal como fue descrito en el apartado metodológico, se realizó la comparación entre lo declarado y lo realizado por los estudiantes en sus procesos de escritura, lo que arrojó distintos porcentajes de concordancia, como puede apreciarse en la **tabla 4**.

Tabla 4. Porcentaje de concordancia entre lo declarado y realizado por los estudiantes.

Estudiante	Concordancia
Estudiante 1	Baja (20%)
Estudiante 2	Alta (80%)
Estudiante 3	Medio baja (48%)
Estudiante 4	Medio baja (46%)
Estudiante 5	Medio alta (65%)

Fuente: Elaboración propia.

Calidad del texto y nivel de conciencia metacognitiva

A partir de los resultados obtenidos sobre los niveles de conciencia metacognitiva, es decir, el porcentaje de concordancia entre lo declarado y lo realizado por los estudiantes en su proceso de escritura, se realizó una comparación con las calificaciones obtenidas por los estudiantes, como puede observarse en la **tabla 5**.

Como es posible ver, el estudiante 2 (con un 80 % de concordancia) obtuvo el promedio más alto, y el estudiante 1 (con un 20 % de concordancia y no admisibilidad de la demanda en un tribunal) obtuvo el más bajo. Esto muestra cómo, en los extremos, es decir, el estudiante con mayor conciencia y el estudiante con menor conciencia, el comportamiento concuerda con la teoría, en que a mayor conciencia mejor producto escrito. Sin embargo, en los puntajes medios, las notas son más variables. Al parecer, en puntajes medios de conciencia puede haber otras estrategias más influyentes que otras. Aun así, es posible ver que una conciencia metacognitiva alta va acompañada de un texto de mejor calidad en comparación a los textos de estudiantes con baja conciencia metacognitiva.

De las estrategias presentadas en el apartado anterior, la preocupación por la audiencia, el uso de vocabulario legal y fuentes jurídicas, y la búsqueda de demandas modelo fueron las con mayor conciencia a modo general, lo que, como ya se indicó, coincide con estrategias enseñadas explícitamente por los docentes en clases. En cambio, en las estrategias de planificación y revisión hay más variabilidad, que suelen ser aspectos más automatizados y no se enseñan de manera explícita por docentes que no sean especialistas en escritura.

Tabla 5. Comparación del nivel de conciencia y nota obtenida en tarea de escritura.

Estudiante	Concordancia	Calificación
Estudiante 2	Alta (80%)	6.1 (admisible)
Estudiante 5	Medio alta (65%)	5.5 (admisible)
Estudiante 3	Medio baja (48%)	5.3 (admisible)
Estudiante 4	Medio baja (46%)	5.8 (admisible)
Estudiante 1	Baja (20%)	4.9 (no admisible)

El impacto de ver el propio proceso: Influencia de las representaciones en la escritura

Finalmente, como se indicó en la metodología, se realizó una entrevista final posterior a la tarea de escritura y a que los estudiantes observaran el video de su proceso, con el fin de ver el impacto de esta actividad.

El estudiante 2, quien concordó en un alto porcentaje entre lo declarado y lo realizado, no agregó más información sobre sus estrategias después de ver el video. En cambio, los estudiantes 3 y 4 notaron en el video que no realizaban la planificación como habían indicado en la entrevista inicial. Así, indicaron que se «dieron cuenta» con el video, al ver su proceso, que realizaban más bien una planificación mental. Del mismo modo, el estudiante 5, que sí había concordado en la planificación, pero no en la revisión, indicó que notó que no realizaba una revisión final como había dicho en la entrevista inicial. Esto da cuenta de que hay un impacto en los estudiantes al ver su propio proceso en cuanto a la toma de conciencia de su escritura.

En contraposición a lo anterior, el estudiante 1 indicó que lamentaba no haber revisado la demanda como pensaba que lo hacía (al final, al terminar el texto) y explicita «no revisé». Sin embargo, esto no fue realmente así, pues, como ya se indicó previamente, el estudiante sí revisó, solo que lo hizo durante la escritura y, a pesar de haber visto su proceso en el video, no concibió la «revisión durante» como una revisión en sí. Esto es interesante porque da cuenta de que no basta con solo mostrar el propio proceso a los estudiantes, sino que es necesario modelar las representaciones que tienen sobre lo que es planificar y revisar, ya que en algunos casos, en especial cuando la conciencia metacognitiva es baja, es fundamental el andamiaje docente. Del mismo modo, da cuenta de la importancia de la enseñanza de la escritura no como un proceso lineal, sino más bien para promover una representación de la producción como un proceso recursivo, en que la planificación y la revisión son estrategias constantes y que se solapan continuamente.

Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo por objetivo describir la conciencia metacognitiva en la escritura académica de demandas en derecho. En este punto, es fundamental destacar la importancia de que los estudios sobre el proceso de escritura no se basen únicamente en lo que las personas dicen hacer cuando escriben, sino comprobar que sea lo que efectivamente hacen. Tanto desde el ámbito de la psicología (Kohnken y otros, 2015) como en el de la escritura (Kendall, 2008; Ortiz, 2011) se ha indicado que el discurso de las personas sobre lo que hacen no es totalmente confiable, pues las personas tienden a elaborar sus recuerdos, influidas por lo que se espera de sus respuestas o sus representaciones personales sobre lo evaluado, en este caso la escritura. Cuando no se complementa lo

dicho por los sujetos con la observación de lo que realmente hacen es posible llegar a resultados inexactos o equivocados, por lo que toda propuesta debe considerar ambos aspectos para tener un real impacto en el aprendizaje (Ortiz, 2011). A partir de esto, se realizó, en primera instancia, una entrevista semiestructurada para levantar las estrategias que los estudiantes declaran utilizar y, en segunda instancia, la observación de la producción de una demanda, con el fin de obtener el proceso en su totalidad.

A partir de la observación de la tarea de escritura, se registraron las estrategias que los estudiantes efectivamente utilizaban en el proceso de producción. Así, los resultados dieron cuenta de que las principales estrategias utilizadas por los estudiantes son la preocupación por la audiencia, el uso de vocabulario legal y fuentes jurídicas, la búsqueda de demandas modelo para la extracción de la estructura y estrategias de planificación y revisión del texto realizado. Del mismo modo, y con el fin de determinar la conciencia metacognitiva de los estudiantes, se comparó lo declarado por estos en la entrevista inicial con la etapa de observación de escritura. Así, fue posible determinar que de las estrategias observadas, la preocupación por la audiencia, el uso de vocabulario legal y fuentes jurídicas y la búsqueda de demandas modelo fueron las con mayor conciencia a modo general, pues lo declarado por los estudiantes concordaba mayormente con lo efectivamente realizado. Esto coincide con las estrategias enseñadas explícitamente por los docentes en clases.

Esto es interesante por dos razones. Primero, porque la enseñanza de la escritura en derecho tiene un componente importante de imitación de estructuras y contenidos fijos de textos altamente técnicos (Escalante, 2015); segundo, porque resulta relevante que los estudiantes hayan mencionado explícitamente la importancia de las estrategias que les enseñaron sus propios docentes. En palabras simples, para el estudiante de derecho es fundamental la guía del docente en la escritura.

Sin embargo, incluso en las estrategias mencionadas, en las que había un mayor nivel de conciencia, existía variabilidad en el conocimiento de cómo y cuándo utilizar las estrategias. Por ejemplo, sabían que debían ocupar demandas modelo, pero el cuándo exactamente ocuparlas o el cómo hacerlo no era declarado; o sabían que debían ocupar fuentes jurídicas, pero no entraban en detalle de qué tipo de lectura se hace dependiendo de la fuente, por ejemplo, partir con una lectura tipo *scanning*, es decir, una «lectura rápida» de varias fuentes y solo una lectura detenida cuando se encontraba una cita que serviría a la demanda. Estos aspectos variaban entre los estudiantes, pues es un aprendizaje adquirido durante la escritura, lo que genera distintas calidades entre los textos presentados.

Sobre las estrategias con menor grado de conciencia, están las de planificación y revisión, y que presentaron más variación por estudiante, que coinciden con las que se indicaron como no enseñadas explícitamente en el aula. Fue posible observar del mismo modo que aún están presentes representaciones inexactas de la escritura, por ejemplo, el considerar la escritura como un proceso lineal, en que la planificación va

solo al comienzo y la revisión solo al final. La recursividad en la escritura, en contraposición a la representación lineal, se ha explicitado desde el primer modelo cognitivo de producción de Hayes y Flower (1980), pero todavía es posible encontrar manuales de escritura que siguen enseñando el enfoque lineal, lo que se traspa a los estudiantes. Así, no es extraño que en las primeras entrevistas los estudiantes quisieran ajustarse a esta concepción lineal. Sin embargo, al observar su verdadero proceso de escritura se les da la oportunidad de ver lo que efectivamente hacen y, a su vez, validar sus propias estrategias.

Otro aspecto fundamental que surge de los resultados de la investigación es la relación entre el nivel de conciencia metacognitiva de los estudiantes con la calidad de las demandas escritas. Así, a partir de las calificaciones otorgadas por los evaluadores tanto del ámbito de la escritura como abogados, se evidenció que en los extremos los resultados se condicen con la teoría (Alt y Raichel, 2020), es decir, el estudiante con mayor nivel de conciencia coincide con quien tuvo la calificación más alta y el estudiante con menor nivel de conciencia fue quien obtuvo la calificación más baja en su demanda y la no admisibilidad del tribunal. En las calificaciones intermedias hubo más variabilidad, lo que podría explicarse por la influencia de otros factores. Sin embargo, los resultados permiten dar cuenta de la importancia de la reflexión en torno a la escritura y cómo esto impacta en el producto final, lo que ha sido declarado previamente también en el ámbito jurídico (Escalante, 2015).

A partir de los resultados de la investigación, se concluye la importancia de trabajar en el aula el proceso de producción de textos considerando tanto las representaciones en torno a la escritura como el desarrollo de la conciencia metacognitiva de los estudiantes. Como fue posible ver, el trabajo de estos aspectos no es fácil y requiere un andamiaje explícito por parte del docente especialista en escritura. Así, se reitera la necesidad de una enseñanza de la escritura de textos jurídicos que considere tanto a docentes disciplinares como a docentes del área de la alfabetización académica, quienes puedan explicitar a los estudiantes el funcionamiento de los procesos de producción al momento de generar este tipo de textos y en cómo y cuándo se despliegan las estrategias de escritura de manera más eficiente. Así, se espera que los estudiantes se vuelvan más conscientes sobre su propio proceso y produzcan trabajos de mayor calidad.

Referencias


- ALT, Dorit y Nirit Raichel (2020). «Reflective journaling and metacognitive awareness: Insights from a longitudinal study in higher education». *Reflective Practice*, 21 (2): 145-158. Disponible en <https://tipg.link/Ri7K>.
- ARIAS, Esteban y José Miguel Cruz (2024). «El lenguaje claro en las sentencias del consumidor». En Alejandro Retegui y Fernando Rocca, *Lenguaje Claro en Iberoamérica: Principios y prácticas* (pp. 353-375). Buenos Aires: La Ley.

- BROWN, Ann (1987). «Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms». En Franz Weinert y Rainer Kluwe (editores), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale: Erlbaum.
- CASARINO, Mario (2002). *Manual de Derecho Procesal Civil. Tomo 4*. 5.^a ed. Santiago: Jurídica de Chile.
- . (2009). *Manual de Derecho Procesal Civil. Tomo 5*. 5.^a ed. Santiago: Jurídica de Chile.
- COLOMA, Rodrigo y Claudio Agüero (2012). «Los abogados y las palabras: Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho». *Revista de Derecho* (Universidad Católica del Norte), 19 (1): 39-69. Disponible en <https://tipg.link/RnLP>.
- ERICSSON, Anders y Herbert Simon (1984). *Protocol Analysis: Verbal report as data*. Cambridge: MIT Press.
- ESCALANTE BARRETO, Caviedes (2015). «La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal». *Educación y Educadores*, 18 (2): 226-242. Disponible en <https://tipg.link/RnLf>.
- ESCOBAR PÉREZ, Jazmine y Ángela Cuervo Martínez (2008). «Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización». *Avances en Medición*, 6: 27-36. Disponible en <https://tipg.link/RnLg>.
- ESCORCIA, Dyanne, Jean-Michel Passerault, Christine Ros y Jean Pylouster (2017). «Profiling writers: Analysis of writing dynamics among college students». *Metacognition Learning*, 12: 233-273. Disponible en <https://tipg.link/RnLk>.
- FIDALGO, Raquel y Jesús García (2014). «El análisis de los procesos metacognitivos en la escritura: La evaluación del autoconocimiento y la autorregulación». En *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje: Instrumentos y programas de actuación en DDA* (pp. 272-300). Madrid: Pirámide.
- FLAVELL, John (1979). «Metacognition and cognitive monitoring». *American Psychologist*, 34 (10): 906-911. Disponible en <https://tipg.link/RnLn>.
- HAYES, John y Linda Flower (1980). «Identifying the organization of writing processes». En Lee Gregg y Erwin Steinberg (editores), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto y Christian Mendoza (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill Education.
- IBÁÑEZ, Romualdo y Cristian González (editores) (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- KENDALL, Lori (2008). «The conduct of qualitative interview: Research questions, methodological issues, and researching online». En Julie Coiro, Michele Knobel, Colin Lankshear y Donald Leu (editores), *Handbook of research on new literacies* (pp. 133-149). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

- KNIGHT, Simon, Simon Buckingham-Shum, Philippa Ryan, Ágnes Sándor y Xiaolong Wang (2018). «Designing academic writing analytics for civil law student self-assessment». *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28: 1-28. Disponible en <https://tipg.link/RnLz>.
- KOHNKEN, Günter, Antonio Manzanero y Teresa Scott (2015). «Análisis de la validez de las declaraciones: Mitos y limitaciones». *Anuario de Psicología Jurídica*, 25: 13-19. Disponible en <https://tipg.link/RnL->.
- LÓPEZ, Diego (2019). *Manual de escritura jurídica*. Bogotá: Agencia Nacional de Defensa Jurídica del Estado.
- MENDIZAVAL, Walter y David Misari (2015). *Redacción jurídica*. Lima: Escuela Iberoamericana de Postgrado y Educación Continua.
- MEZA, Paulina (2024). «Lenguaje claro: un problema jurídico con una solución lingüística». En Alejandro Retegui y Fernando Rocca, *Lenguaje Claro en Iberoamérica: Principios y prácticas* (pp. 199-210). Buenos Aires: La Ley.
- O'LOUGHLIN, Valerie y Lauren Griffith (2020). «Developing student metacognition through reflective writing in an upper level undergraduate anatomy course». *Anatomical Sciences Education*, 13 (6): 680-693. Disponible en <https://tipg.link/RnM3>.
- ORGANISTA, Pedro (2005). «Conciencia y metacognición». *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23 (1): 77-89. Disponible en <https://tipg.link/RnM4>.
- ORTIZ, Elsa (2011). «La escritura académica universitaria: Estado del arte». *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 16 (28): 17-41. Disponible en <https://tipg.link/RnMK>.
- PERONARD, Marianne (2003). «Los estudios metacognitivos y sus raíces en el tiempo». *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 39 (1): 123-140. Disponible en <https://tipg.link/RnMa>.
- QUINTERO, Anunciación y Azucena Hernández (2001). «La composición escrita: Proceso de enseñanza». *Revista de Educación*, 329: 421-441. Disponible en <https://tipg.link/RnNP>.
- RODRÍGUEZ-OCAÑA, Rafael (2018). «Concepto, esencia y naturaleza jurídica de la demanda judicial canónica». *Ius Canonicum*, 41 (82): 391-454. Disponible en <https://tipg.link/RnNU>.
- SÁNCHEZ GIBBONS, María Verónica, Karen Urrejola Corales y Nelson Becerra Rojas (2020). «Incorporación de dispositivos de enseñanza-aprendizaje de los géneros orales propios de la formación inicial en derecho: El caso de la solemne oral». *Revista Pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, 7 (2): 51-74. Disponible en <https://tipg.link/RnNd>.
- TAVERA, Elizabeth, Marlon Gamarra, Rocío Alatrística y Víctor Vásquez (2023). «Representaciones sociales sobre la experiencia de elaborar pósteres académicos: El caso de estudiantes de ingeniería electrónica en un curso de escritura». *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60 (3): 1-15. Disponible en <https://tipg.link/RnNe>.

ZIMMERMAN, Barry y Manuel Martínez-Pons (2004). «Pursuing academic self-regulation: A 20 years methodological quest». En Jessie Ee, Agnes Chang y Tan Oon-Seng (editores), *Thinking about the thinking: What educators need to know* (pp. 220-230). Singapur: McGraw Hill.

Sobre la autora

KAREN URREJOLA CORALES es doctora en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, magíster en Lingüística y licenciada en Letras Hispánicas mención Literatura y Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además, es académica e investigadora de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su correo electrónico es kuc@uc.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-7518-3428>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)