

REVISTA

PERSPECTIVAS

UFPS

Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.5117>

Escritura de revisiones sistemáticas exploratorias de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas desde la secuencia didáctica con enfoque de alfabetización multimodal: estudio de caso

The writing of exploratory systematic reviews from a multimodal literacy approach-based didactic sequence of Modern Languages undergraduate students: Case study

Angelmiro Galindo^{1*}, Jairo Andrés Sarmiento², Wilson Martínez³

¹Doctor en Lingüística, agalindo@uniquindio.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-1890-5847>, Universidad del Quindío, Armenia, Colombia.

²Magister en Ciencias de la Educación, jasarmiento@uniquindio.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-8499-5556>, Universidad del Quindío, Armenia, Colombia.

³Magister en Ciencias de la Educación, wmartinez@uniquindio.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-5385-1322>, Universidad del Quindío, Armenia, Colombia.

Como citar: Galindo, A. ., Sarmiento, J. A. ., y Martínez-Portillo, W. . (2024). Escritura de revisiones sistemáticas exploratorias de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas desde la secuencia didáctica con enfoque de alfabetización multimodal: estudio de caso. *Revista Perspectivas*, 10 (1). pp. 67–84 <https://doi.org/10.22463/25909215.5117>

Received: Agosto 28, 2024; Approved: Diciembre 10, 2024

RESUMEN

Palabras Clave:

Escritura Académica;
Escritura Como Proceso;
Estructura Textual;
Revisión Sistemática
Exploratoria.

Esta investigación cualitativa con diseño de investigación-acción se centró en la implementación y evaluación de una secuencia didáctica basada en un enfoque de alfabetización multimodal sobre la escritura en lengua materna del artículo de revisión sistemática exploratoria en alumnos de pregrado en lenguas modernas de una universidad colombiana. Se diagnosticó la escritura académica mediante una Prueba de escritura colaborativa en lengua materna, en Google Drive, una Reseña de artículos académicos y un Cuestionario de autoevaluación del grado de desempeño en el proceso de escritura académica. Los datos de observación de la implementación se recolectaron mediante la entrevista semiestructurada a estudiantes por grupos focales sobre las etapas del proceso de escritura, portafolio digital del estudiante y diario del docente. La evaluación de la implementación se realizó mediante la Prueba de escritura, evaluada según los criterios de calidad de la estructura textual. Se halló que la implementación de la secuencia didáctica mejoró las dificultades diagnosticadas de la escritura, al igual que potenció el control de la escritura como proceso desde todas sus etapas y de los mecanismos de la calidad de la estructura textual. Se concluyó que el control de tales aspectos habría desarrollado en los estudiantes habilidades retóricas-discursivas de escritores expertos.

ABSTRACT

Keywords:

Academic Writing; Writing
As A Process; Textual
Structure; Exploratory
Systematic Review.

This action-research focused on assessing the effects of applying a didactic sequence based on a multimodal literacy approach on the writing of the exploratory systematic review article in the mother tongue by undergraduate modern languages students in a Colombian university. The academic writing skill was diagnosed through two different ways: a Collaborative Writing Task, in Google Drive and in Spanish, in which participants were asked to write a Systematic Exploratory Review, a Self-assessment Questionnaire based on their perspectives of the performance degree in the academic writing process. The data from observing the implementation were gathered through semi-structured interviews with students conducted in focus groups, on the stages of the writing process, the students' digital portfolio, and the teacher's diary. The evaluation of the implementation was carried out through the Writing Task, evaluated according to the quality criteria of the textual structure. It was identified that the implementation of this sequence improved the diagnosed difficulties of academic writing and enhanced students' control of the stages of the writing process and the quality mechanisms of the corresponding textual structure. It was determined that the control of such aspects would have developed the rhetorical-discursive skills of expert writers in the students.

*Corresponding author.

E-mail address: agalindo@uniquindio.edu.co

(Angelmiro Galindo)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

Carlino (2005) sostiene que la escritura es una de las prácticas intelectuales más formativas, no solo en el nivel inicial, sino a lo largo de toda la educación. Desde una perspectiva histórica, la investigación en escritura (producción y comprensión) se ha priorizado en el contexto de la educación básica, debido a que leer y escribir ha sido la misión histórica de este nivel educativo (Ortiz Casallas, 2011). La escritura académica es una línea de investigación de creciente actualidad en ciencias del lenguaje, cognitivas, educativas y sociales en el ámbito universitario. Ciertamente, en dicho contexto la escritura académica ha despertado preocupación en docentes e investigadores desde el siglo XX (Boillos Pereira y Rodríguez Torrez, 2022). El presente reporte de investigación concierne dicha cuestión, examinándola desde la revisión sistemática exploratoria (RSE), en el marco de una intervención didáctica con enfoque multimodal, asistida por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) e implementada con un grupo de estudiantes colombianos de una licenciatura en lenguas modernas de una universidad pública. ¿Ahora bien, cómo se relaciona el presente campo de investigación con trabajos previos?

Desde una perspectiva general, la escritura académica tiene dos ámbitos de circulación: uno es el de la ciencia especializada, en el que especialistas se dirigen a otros especialistas; el otro, es el discurso entre el especialista y el no especialista. En este último ámbito se encuentran dos casos posibles: por un lado, cuando el profesor se dirige a un público no especialista o cuando el estudiante se enfrenta al desafío de construir un texto académico. La investigación en reporte tuvo como centro de interés el texto académico escrito por el estudiante, en particular, el estudiante en contexto universitario de pregrado. Por otra parte, aunque el proceso de escritura se inicie desde los primeros años de la educación primaria, cuando los estudiantes comienzan la etapa universitaria, deben aprender una nueva manera de comunicarse por

escrito, denominada escritura académica (Boillos Pereira y Rodríguez Torres, 2022). En la formación universitaria, la escritura académica es una actividad semiótica habitual y, por lo demás, transversal. Sin embargo, investigaciones evaluativas de la escritura académica universitaria confirman la existencia de textos científico-académicos que acusan una variedad de carencias. En 2004, Carlino reveló algunas de ellas, comunes en el estudiantado universitario: (1) Tema con un propósito no solo poco adecuado sino también con falta de potencial lector, (2) Revisión centrada en aspectos superficiales como la forma y no el contenido de los escritos y (3) Escritura con escasa planeación y estudiantes que se acercan poco al proceso mismo.

La investigación enfocada en escritura académica universitaria posterior a Carlino (2004) evidencia, igualmente, que el estudiante universitario a menudo enfrenta deficiencias en la escritura de textos académicos, lo que afecta negativamente el desarrollo de su habilidad en esta competencia. Entre tales carencias, las siguientes: (1) Dificultades para producir textos coherentes y cohesivos, como la falta de una estructura lógica clara, la ausencia de un hilo argumental consistente, el uso limitado de conectores textuales o un registro discursivo inapropiado (Gallego Ortega et al., 2013), (2) Uso indebido de textos ajenos al no citar adecuadamente y violar los derechos de autor, o recurrir a fuentes de información sin prestigio reconocido (Gallent y Tello, 2017), (3) Falta de un posicionamiento crítico del estudiante en el momento de debatir una determinada tesis (Narora y De Las Nieves, 2020) y (4) Dificultades en las fases de textualización y revisión, debido a que los estudiantes carecían de conocimiento sobre diferentes aspectos de dominio del texto escrito, por ejemplo: las tipologías textuales y el uso de conectores (Vine-Jara, 2020).

Para Carlino (2013), el problema del estudiante universitario no es solo que carezca de habilidades escriturales, sino, además, que el ingreso a la universidad expone al estudiante a nuevos textos y a una literatura diferente, lo cual demanda

una alfabetización especializada, denominada alfabetización académica, la cual se refiere, según Carlino “al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (...)” (p. 370). Este tipo de alfabetización es un dispositivo didáctico que potencia la mejora en la escritura académica, cuando es considerada como un saber operativo (García Ruiz y Salazar García, 2021). En la investigación en reporte, examinamos la adquisición de dicho saber desde la alfabetización académica con enfoque multimodal, asistida por las TIC y centrada en tres modos: la escritura colaborativa, el póster y el foro.

El desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas por medio del uso de la tecnología como herramienta ha recibido atención durante décadas (Yunus, 2007). La alfabetización académica universitaria, asistida por las TIC, se presenta como un dispositivo didáctico que favorece el progreso en la escritura académica y, además, destaca en el ámbito de la investigación educativa. Primero, las herramientas TIC, como Essay Map, Mendeley, Kialo y Google Documents, fuera de resultar motivadoras, facilitan tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje de los aspectos gramaticales, pragmáticos, así como los textuales de la escritura con enfoque argumentativo (Mateo-Girona et al., 2021). Segundo, la escritura de artículos de investigación, asistida por la Wiki, promueve una identidad discursiva disciplinar estructurada, fortaleciendo en el estudiante sus capacidades de generar ideas y conocimientos significativos y originales (Velasco-Zárate y Meza-Cano, 2020). Tercero, el póster, creado en entorno virtual, consolida el aprendizaje de contenidos específicos y contribuye al enriquecimiento del vocabulario, la sintaxis y las estructuras de composición de la información científica del área (Poblete et al., 2017).

Por otra parte, el lenguaje escrito, según Parodi (2008), se presenta como un elemento clave para el aprendizaje en las distintas disciplinas. Del mismo modo, para enfrentar los retos que emergen

de la sociedad digital y del conocimiento, las instituciones universitarias implementan, en sus distintas formaciones disciplinares, el universo de la escritura académica, el cual incluye diferentes géneros, entre ellos: exámenes, reseñas, ensayos, revisiones sistemáticas exploratorias, monografías y tesis. La investigación de base del presente informe giró en torno a la escritura académica del género revisión sistemática exploratoria, entendida no solo como un estado del arte sobre un campo específico del conocimiento, sino también como una investigación documental y exploratoria que se realiza como el primer eslabón científico del proyecto investigativo (Jiménez y Aldana, 2020). En concreto, la respectiva ruta de investigación tuvo la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuál es el impacto de la implementación de una secuencia didáctica con enfoque de alfabetización multimodal (mediada por la escritura colaborativa, el póster y el foro, en entornos virtuales), sobre la escritura en LM del artículo de revisión sistemática exploratoria en estudiantes de pregrado en lenguas modernas de una universidad colombiana?

Fundamentación Teórica

La ruta de respuesta a la pregunta de enfoque de la investigación en reporte exigió un marco referencial compuesto por dos aspectos: (1) Encuadre teórico de la escritura académica y (2) Modelo de la intervención didáctica en la escritura de la revisión sistemática exploratoria.

Encuadre teórico de la escritura académica

La escritura académica, entendida como una actividad de uso del lenguaje, con fines académicos particulares relativos a saberes específicos, está presente en todos los programas universitarios tanto en el aula clase como insumo que permite evaluación de los saberes de los estudiantes (Boillos Pereira y Rodríguez Torres, 2022; Carlino, 2013). Dos géneros de escritura académica fueron focalizados: la reseña de artículos académicos y la revisión sistemática exploratoria (RSE). La reseña

de artículos académicos tuvo un objetivo formativo en el área de investigación en LE, en particular, el diseño de proyectos. En tal condición, Romero González y Álvarez Álvarez (2020), la denominan reseña de formación y, por lo demás, la definen como: “Tipo de género producido por los estudiantes universitarios para el docente con la finalidad de favorecer su aprendizaje en varios sentidos” (p. 398). Las respectivas características, según los referenciados autores son: (1) El contexto de producción es el aula, (2) El estudiante es el autor de la reseña, (3) El docente es el destinatario (4) La tarea de aprendizaje es el objetivo de la comunicación. Por su parte, las RSE, según Moreno et al., (2018), son “resúmenes claros y estructurados de la información disponible orientada a responder una pregunta específica” (p. 184). La Tabla I contiene la caracterización de las cinco fases de la RSE.

Tabla I. Caracterización de las Cinco Fases de la RSE

FASES	DENOMINACIÓN	FINALIDADES
I	Elaboración de la pregunta	a) Elaborar la pregunta de investigación en relación con el/los objetivo(s) de la RSE. b) Detallar el cuerpo de literatura que se va a resumir y para quién se está resumiendo.
II	Establecimiento de criterios de inclusión y exclusión y búsqueda sistemática	a) Establecer los criterios de inclusión (periodo de publicación, idioma, población estudiada, área geográfica, etcétera). b) Seleccionar las palabras clave y los términos de búsqueda, según los motores de búsqueda. c) Elaborar una estrategia de búsqueda para cada fuente de información. d) Describir todas las fuentes de información en la búsqueda
III	Revisión y selección de estudios	a) Identificar y eliminar estudios que sean duplicados. b) Revisar títulos y resúmenes. Dos revisores de manera independiente realizan este paso utilizando los criterios de inclusión y exclusión. c) De los artículos restantes se hace la lectura del artículo completo. Dos revisores de manera independiente realizan este paso utilizando los criterios de inclusión y exclusión. d) De los artículos que se incluirán en el análisis, se hace una búsqueda de las listas de referencias para detectar estudios relevantes que no fueron capturados en la búsqueda en las bases de datos.
IV	Extracción de datos	a) Se realiza la extracción de los datos de acuerdo con las necesidades de cada RSE (i.e. objetivo, diseño, muestra, contexto, resultados relevantes). b) La extracción la puede realizar un revisor y un segundo la confirma; o bien, dos revisores extraen los datos y posteriormente la comparan.
V	Análisis y reporte de los resultados	a) Los resultados de los estudios cuantitativos se analizan de manera numérica. b) Los resultados de los estudios cualitativos se analizan utilizando el análisis temático.

Fuente: Arksey y O'Malley (2005)

Examinamos la escritura académica como proceso y no como producto, esto es, en el texto en sí. En dicho examen, la consideramos como proceso cognitivo, en el cual se identifican tres subprocesos básicos: (1) La planificación (organizar y fijar metas), (2) La traducción o textualización (escritura del texto, asegurando la precisión, coherencia y cohesión de lo escrito) y (3) La revisión (edición de lo escrito) (Flower y Hayes, 1981; Hayes y Flower, 1980). Ahora bien, el análisis del contenido de los productos, resultantes del proceso de escritura académica, esto es, la reseña de artículos académicos y la RSE, se realizó en

tres niveles estructurales, según Van Dijk (2005): (1) Superestructura (pertenece al plano global del texto y representa el esquema estructural básico o forma que este adopta, independiente de su contenido), (2) Macroestructura (estructuración lógica y cohesiva del contenido semántico del esquema global de un texto) y (3) Microestructura (organización lógica del contenido semántico del texto en un nivel específico).

Escritura de la revisión sistemática exploratoria y su modelo de intervención didáctica

El modelo de la intervención didáctica en la escritura de la RSE correspondió al de la secuencia didáctica (SD). De acuerdo con Diaz Barriga (2013), una SD hace referencia al conjunto de actividades realizadas de manera continua, de complejidad creciente y planeadas por el docente, con el propósito de que el estudiante mejore su producción oral o escrita del conocimiento disciplinar. Según estos autores, la línea de desarrollo de la SD contiene tres tipos de actividades, enlazadas entre sí y cada una con una finalidad diferente: (a) Inicio o apertura, permite abrir el clima de aprendizaje, (b) Desarrollo, crean el ambiente de aprendizaje y (c) Cierre, realizadas el propósito de integrar el conjunto de tareas ejecutadas. Los autores en referencia plantean que dicho conjunto de actividades genera una ruta de trabajo donde el alumno, guiado por el docente, desarrolla actividades específicas, en el contexto de la investigación actual, actividades focalizadas para el mejoramiento y el fortalecimiento de la escritura académica (revisión sistemática exploratoria), entre otras: (a) Análisis de la evidencia científica, (b) Formulación de la pregunta orientadora de la revisión y (c) Selección de argumentos para sustentar una determinada hipótesis. Por otra parte, durante el proceso de planificación de la SD según Galindo et al., (2021), el docente debe responder las siguientes preguntas: (1) ¿Qué saben los estudiantes en relación con el contenido a enseñar?, (2) ¿Qué enseñar en relación con dicho contenido?, (3) ¿Para qué enseñarlo?, (4) ¿Cómo enseñarlo?, (5) ¿Cuáles son los recursos de apoyo para el fin de la enseñanza trazada?, (6) ¿Cuáles son los tiempos disponibles

para lograr el objetivo de aprendizaje? y (7) ¿Cómo evaluar los contenidos enseñados?

La respectiva SD implementada para la escritura de la RSE tuvo el enfoque de la alfabetización multimodal. La multimodalidad es definida como: “Uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o un producto semiótico, donde los modos se combinan, incluso se refuerzan, de una forma particular, adquiriendo roles complementarios o estando jerárquicamente ordenados” (Kress y Van Leeuwen, 2001; p.20). Para estos autores, la escritura multimodal, por su parte, se ubica en las nuevas alfabetizaciones y abarca el conjunto de recursos semióticos destinados a transmitir una idea a través de diversos modos de representación tales como la imagen, el sonido, el gesto, entre otros, facilitando así que el receptor entienda el significado de lo que se expresa. La SD con enfoque multimodal para el fortalecimiento de la escritura de la RSE estuvo articulada en el fomento de tres modos de prácticas de escritura académica: (1) La escritura colaborativa, vista como “un proceso social en que los aprendientes enfrentan conflictos y deben negociar para alcanzar un consenso” (Ubilla Rosales et al., 2017, p. 333), (2) El póster científico, considerado, según Berg y Hicks (2017), como una versión condensada de lo presentado en un artículo de investigación y (3) El foro de discusión, considerado como “un escenario de comunicación donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas” (Bossolasco, 2010, p. 77). Por último, la construcción de significados académicos, en el marco de los tres modos de práctica de escritura académica, aquí focalizados, se llevó a cabo con el apoyo de entornos virtuales. Ciertamente, la conexión entre la alfabetización académica y las tecnologías digitales se ha convertido en un área de interés creciente para docentes e investigadores en el siglo XX, marcado por la era digital y el conocimiento (Casanovas Catalá, 2016). En esa misma línea, Carrillo et al. (2019) consideran que la implementación de estrategias didácticas, con el apoyo de entornos virtuales, favorece el desarrollo de la implicación y la creatividad de los estudiantes,

ya que posibilitan la generación de aprendizajes más dinámicos e interactivos, cuyo objetivo es completar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

El contexto de la investigación correspondió a un programa universitario de licenciatura en Lenguas Modernas (inglés y francés), jornada diurna, ofertada en 10 semestres, en una universidad pública del eje cafetero colombiano. En su estructura curricular, entre otras actividades académicas, se oferta el Seminario de Investigación en LE I (8° semestre), II (9° semestre) y III (10° semestre). La muestra poblacional seleccionada cursó el Seminario I de dicha actividad académica. El objetivo de aprendizaje de este Seminario consiste en elaborar el problema de investigación en sus dos componentes: planteamiento y formulación. La muestra poblacional (n = 16 estudiantes) en referencia fue seleccionada por el método no probabilístico y por conveniencia de participación voluntaria y previa formalización del consentimiento informado (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

La respuesta a la pregunta de investigación focalizada se estructuró desde el marco referencial interpretativo y, por lo demás, utilizando la tipología del diseño cualitativo, correspondiente al de la investigación-acción, desarrollada en cuatro fases (Elliott, 2000). Las fases respectivas se ejecutaron en una línea de tiempo de 16 semanas:

Fase I: Diagnóstico de la escritura académica (dos semanas). Detección de áreas que requieren mejora en la escritura académica en español/LM, mediante la aplicación de dos instrumentos diagnósticos: (1) Prueba colaborativa de escritura en LM, en Google Drive, de la reseña de artículos académicos y (2) Cuestionario de autoevaluación sobre el nivel de rendimiento en el proceso de escritura académica. La prueba de escritura colaborativa fue elaborada desde el marco teórico que concibe la reseña como un género discursivo, con una estructura enunciativa (descripción-

exposición) y argumentativa, con la finalidad de evaluar el contenido reseñado (Moreno y Suárez, 2008). El estímulo utilizado consistió en escribir en español/LM, en grupos de cuatro estudiantes por autoselección, a través de Google Drive, una reseña de dos artículos científicos, en torno a la siguiente temática: falencias la elaboración de textos argumentativos en español de estudiantes en pregrado de educación en Colombia. Además, la prueba diseñada fue validada a través de dos métodos: (1) se calculó un Índice de Validez de Contenido (IVC) de 1, con base en la evaluación de cinco expertos, utilizando el modelo propuesto por Lawshe (1975), y (2) se determinó un índice de dificultad de dificultad del 70% en un grupo piloto. La rúbrica de evaluación de la producción escrita constó de categorías preestablecidas, cada una con sus respectivas subcategorías precodificadas, para un total de siete subcategorías, tal y como lo describe la Tabla II.

Tabla II. Composición De La Rúbrica De Evaluación De La Prueba De Escritura Colaborativa En Lm, En Google Drive, De La Reseña De Artículos Académicos

CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	SUBCATEGORÍAS PRECODIFICADAS	
Superestructura	Organización del contenido según la estructura formal de la reseña	
Macroestructura	Presentación de la idea principal objeto de investigación	
	Presentación de hallazgos alrededor de la idea principal objeto de investigación	
	Identificación de las conclusiones entorno a la idea objeto de investigación	
	Identificación de la postura crítica sobre el contenido desarrollado alrededor del objeto de investigación	
	Progresión temática o coherencia lógica de las ideas entre sí en relación con la idea objeto de investigación	
Microestructura	Relación semántica entre las ideas en el plano lexical y gramatical	
TOTAL	3	7

La rúbrica mencionada fue validada a través del cálculo del Índice de Validez de Contenido (IVC), basado en la evaluación de cinco expertos (IVC = 1). Dos evaluadores independientes y externos revisaron la prueba diagnóstica correspondiente, alcanzando un acuerdo entre jueces de 1, calculado utilizando el índice Kappa.

El cuestionario de autoevaluación sobre el grado de desempeño en el proceso de escritura académica facilitó enfocar el interés en las representaciones accesibles a la conciencia que los estudiantes forman sobre las tareas de escritura, generalmente individuales, y que deben abordar en el entorno académico (Castelló, 2009). Sobre la base teórica de la escritura como proceso cognitivo (Flower y Hayes, 1981; Hayes y Flower, 1980), se diseñó el cuestionario en relación con cada etapa del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión), convertidas en categorías preestablecidas. La respectiva batería de ítems permitió indagar sobre el grado de acuerdo o de desacuerdo del escritor sobre la puesta en práctica de una actividad estratégica en particular para resolver cada etapa del proceso de escritura. El grado de acuerdo o desacuerdo se determinó en una escala Likert precodificada de cinco opciones de respuesta: 1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4= De acuerdo y 5= Muy de acuerdo. Finalmente, la aplicación del cuestionario fue autoadministrada, de forma individual y por envío digital (correo electrónico). La figura 1 contiene la estructura del cuestionario diseñado.

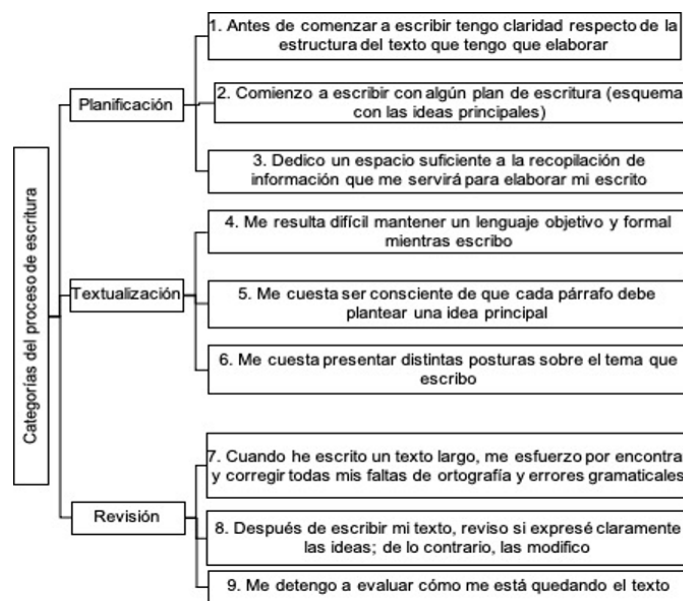


Figura 1. Estructura del Cuestionario de autoevaluación sobre el grado de desempeño en el proceso de escritura académica

La validación del cuestionario diseñado se llevó a cabo calculando un Índice de Validez de Contenido (IVC) de 1, basado en la evaluación independiente de cinco expertos, utilizando el modelo propuesto por Lawshe (1975).

Fase II: Planificación del plan de intervención didáctica con enfoque de alfabetización multimodal (2 semanas). Desarrollo de un plan de acción para tratar y optimizar la situación de la escritura académica, estructurado en dos subprocesos interrelacionados. El primero fue el diseño de la SD de alfabetización multimodal (mediada por la escritura colaborativa, el póster y el foro en línea). Constó de cinco unidades didácticas: (1) Acercamiento a la comprensión y producción de textos científicos, (2) Normas de citación, (3) Búsqueda y criterios de selección de artículos, (4) Reconocimiento del proceso de escritura y (5) Artículo de revisión sistemática exploratoria. El segundo fue la definición de la respectiva línea de actividades (Díaz Barriga, 2013). La tabla 3 ilustra la línea de actividades definida.

Tabla III. Línea De Actividades De La Secuencia Didáctica Con Enfoque De Alfabetización Multimodal

Actividades de la secuencia didáctica	Apertura		Desarrollo		Cierre
Unidades didácticas	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5
	Acercamiento a la comprensión y producción de textos científicos	Normas de citación y uso correcto de normas APA	Búsqueda y criterios de selección de artículos científicos	Reconocimiento del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión)	Artículo de revisión exploratoria de la literatura

El objetivo de la referenciada línea de actividades fue permitir al estudiante mejorar desde la comprensión de la escritura académica, el dominio de los procesos de pesquisa de información científica y el reconocimiento de la escritura académica como proceso cognitivo hasta la elaboración de la RSE solicitada.

relación con el número de semanas de ejecución y sus respectivos objetivos.

Fase III: Implementación del plan elaborado y observación (10 semanas). La implementación se caracterizó por lo siguiente: sesiones presenciales, sincrónicas (asistidas por Cisco Webex Meeting) y asincrónicas (asistidas por las plataformas Moodle y Google Drive). Las sesiones asincrónicas sirvieron de apoyo a la solución de ejercicios de escritura de los géneros focalizados y a la consulta de bibliografía. La referenciada ejecución estuvo, igualmente, asistida por las siguientes actividades virtuales, transversales en las cinco unidades didácticas planeadas: (a) La escritura colaborativa, asistida por Google Drive, (b) El póster, diseñado en Canva y publicado en Padlet y (c) El foro de discusión en Padlet. La figura 2 presenta la secuencia de las unidades didácticas en

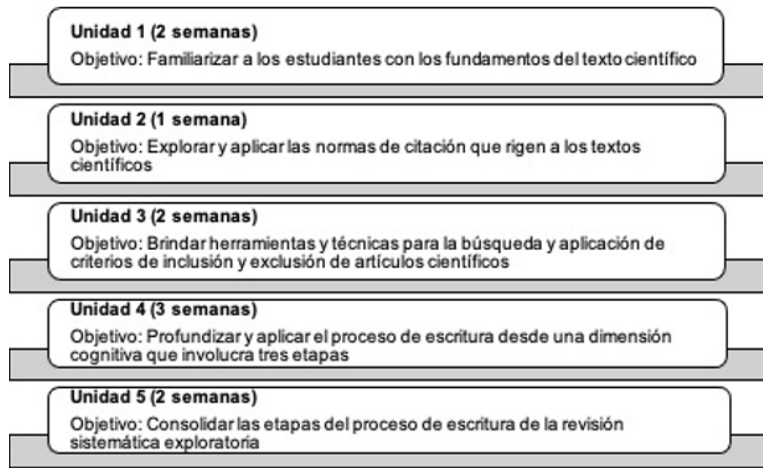


Figura 2. Secuencia de las unidades didácticas en relación con el número de semanas de ejecución y sus respectivos objetivos

Tres instrumentos de recolección de datos posibilitaron la observación de la implementación realizada: Primero, entrevista semiestructurada a estudiantes por grupos focales. Elliot (2000) plantea que “lo que ocurre”, en el marco de una intervención didáctica “se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les describen” (p. 25). Desde este planteamiento teórico, se construyó la entrevista semiestructurada, con el fin de recoger evidencia sobre “lo ocurrido”, desde la perspectiva del estudiante, durante la implementación de la SD en referencia para potenciar la escritura en LM de la RSE; vista esta como un proceso cognitivo en tres etapas: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981). Sobre dichas etapas, se elaboró el siguiente sistema categorial apriorístico, compuesto por tres categorías principales: planificación, textualización y revisión. Posteriormente, se diseñó una batería de ocho preguntas indagadoras de la percepción del estudiante en lo relativo al impacto de la SD implementada en cada una de las fases del proceso de escritura del modo textual solicitado. La Tabla 4 contiene la estructura de la entrevista semiestructurada diseñada.

Tabla IV. Entrevista Semiestructurada Sobre La Percepción De Los Estudiantes Acerca Del Impacto De La Implementación De La Secuencia Didáctica Con Enfoque De Alfabetización Multimodal En Cada Una De Las Etapas Del Proceso De Escritura Del Artículo De Revisión Sistemática Exploratoria

SISTEMA CATEGORIAL APRIORÍSTICO	PREGUNTAS INDAGADORAS
Planificación	1. Antes de comenzar a escribir un artículo de revisión sistemática exploratoria, se requiere, entre otras, las siguientes preguntas orientadoras: ¿Para quién estoy escribiendo? ¿Por qué escribo? y, ¿Qué tipo de texto quiero escribir? Justifique su posición al respecto.
	2. ¿Qué tipos de fuentes de información consulta usted antes de escribir un artículo de revisión exploratoria de la literatura? En su opinión, ¿Cuál es la utilidad de estas fuentes para el desarrollo del proceso de escritura del artículo?
	3. ¿Cuál es el impacto de las técnicas que usted utiliza (ideogramas, esquemas jerárquicos, palabras clave) en el proceso de escritura de dicho artículo?
Textualización	4. A la hora de escribir un artículo de revisión sistemática exploratoria se deben tener en cuenta determinados aspectos para lograr su organización textual de tipo descriptivo y argumentativo, tales como: uso de palabras, oraciones y párrafos que den cuenta de la coherencia y la cohesión del texto. Desde su experiencia personal, ¿Cómo logra escribir un artículo de revisión sistemática exploratoria que cumpla con su organización textual?
	5. Desde su perspectiva, ¿Qué nivel de complejidad representa para usted el proceso de escribir el artículo de revisión exploratoria de la literatura?
	6. ¿Cómo le resulta a usted focalizar su atención al momento de escribir un artículo de revisión exploratoria de la literatura?
Revisión	7. ¿Cuál es su percepción sobre la necesidad o no de realizar una autoevaluación del artículo de revisión exploratoria de la literatura que usted escribió?
	8. En la etapa de revisión es posible implementar determinadas estrategias, entre ellas: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos y hacer una reformulación global. ¿Cuál es el impacto de la implementación de tales estrategias de revisión sobre la calidad del artículo de revisión exploratoria de la literatura?

El indicador de la validez de contenido de la entrevista semiestructurada fue calculado mediante el juicio independiente de tres expertos, teniendo en cuenta los criterios enfocados en claridad, relevancia, coherencia y suficiencia (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008). El grado de acuerdo respectivo equivalió a 1, calculado mediante el coeficiente de concordancia W de Kendall. Las grabaciones fueron transcritas de manera literal utilizando la herramienta de reconocimiento de voz Amberscript. Luego, el texto fue adaptado siguiendo los protocolos de transcripción ortográfica establecidos para los corpus lingüísticos del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, Colombia (Bejarano et al., 2018).

Segundo, Portafolio digital del estudiante (almacenado en Google Drive). Esta herramienta permitió evaluar el aprendizaje del estudiante, organizar sus trabajos y compilar sus reflexiones en torno a la implementación de la SD (Esteves et al., 2020). La evidencia compilada fue: (1) Foro de discusión, (2) Publicación de avances en el proceso de escritura del artículo de revisión sistemática exploratoria (Póster) y (3) Escritura de la RSE, desde el enfoque colaborativa por autoselección (grupos de cuatro integrantes).

Tercero, Diario del docente. Compiló el registro de la reflexión del docente en tres aspectos: (1) Observación sobre la reacción de los estudiantes en cada una de las etapas del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión, (2) Observación de las actitudes, puntos fuertes y áreas de mejora de los alumnos en el desarrollo de la escritura y (3) Autoobservación (reflexión pedagógica) sobre su actuación docente y sobre los avances de aprendizajes de los estudiantes.

Fase IV: Evaluación (2 semanas). La prueba final de la producción escrita académica se denominó Prueba de escritura en LM de la RSE. El estímulo correspondiente fue: revisar críticamente diez artículos, publicados en revistas arbitradas y consultadas en bases de datos, sobre la temática del proyecto de investigación en diseño en el Seminario

de Investigación en LE I. La metodología de escritura correspondió a la colaborativa, asistida por Google Drive, y por autoselección de cuatro integrantes, quienes decidieron el número de páginas del producto de escritura. La respectiva rúbrica de evaluación fue elaborada, según las siguientes dimensiones de la organización textual (Van Dijk, 2005):

Dimensión superestructural. Evaluada a través del cumplimiento (1 con probabilidad p, aciertos y 0 con probabilidad q, desaciertos) de siete medidas de evaluación: (1) Planteamiento de la pregunta de investigación, centro de la RSE, (2) Descripción de estudios alrededor de la pregunta de investigación, (3) Identificación de un enfoque evaluativo de la evidencia relacionada, (4) Relación entre la evidencia y la respuesta de la pregunta orientadora focalizada, (5) Identificación de la proyección de la investigación, a partir de la evidencia evaluada, (6) La totalidad del artículo se ubica en el campo problémico focalizado y (7) Pertinencia de las referencias bibliográficas para sustentar el marco de respuesta a la pregunta de investigación focalizada. Tales medidas fueron de orden funcional superior y de carácter excluyente. En concreto, el cumplimiento de cinco aciertos de siete esperados, esto es, el 70%, indicaba que el texto evaluado era una RSE.

Dimensión macroestructural. Valorada por seis medidas de evaluación: (1) El planteamiento describe un problema objeto de investigación, (2) Relación entre la formulación del problema y el planteamiento del mismo, (3) Relación entre los argumentos desarrollados y la intención global del texto, (4) Evaluación de los argumentos, (5) Pertinencia de la discusión y (6) Relación entre la conclusión y la finalidad de la pregunta de investigación.

Dimensión microestructural. Valorada a través de tres medidas de evaluación: (1) Relación de cohesión entre párrafos, (2) Relaciones interoracionales de significado y (3) Vinculación semántica entre las ideas.

La evaluación de las medidas macroestructurales y microestructurales se realizó utilizando una escala Likert de cinco niveles: 1 = Deficiente, 2 = Insuficiente, 3 = Aceptable, 4 = Suficiente y 5 = Excelente. El Índice de Validez de Contenidos (IVC), resultó en 1. Dos evaluadores externos e independientes revisaron las pruebas recolectadas, logrando un acuerdo interjueces de 1, determinado mediante el índice kappa.

La información fue analizada inductivamente, en dos etapas: la primera, análisis de contenido por codificación y categorización (Strauss y Corbin, 1998) y, la segunda, la triangulación de datos (Cisterna, 2005).

Presentación y Discusión de Resultados

En este apartado se expone el análisis de los resultados sobre el impacto de la implementación de la SD de alfabetización multimodal (mediada por la escritura colaborativa, el póster y el foro en entornos virtuales) sobre la escritura en español/LM del artículo de RSE. Esta finalidad se establece considerando el ciclo de investigación-acción focalizada, que abarca las etapas de diagnóstico, observación y evaluación.

Diagnóstico de la Escritura Académica

El diagnóstico de la Prueba de escritura colaborativa en LM, en Google Drive, de la reseña de artículos académicos reveló que las cuatro reseñas evaluadas presentaron dificultades en los tres niveles de la respectiva estructura del texto. En relación con el nivel superestructural, ninguna reseña cumplió con el criterio de la organización formal del contenido de dicho género de escritura académica, el cual “se caracteriza por integrar la exposición, la argumentación y la evaluación” (Mostacero, 2021, p. 210). En realidad, la superestructura identificada de los cuatro textos recolectados correspondió a del resumen; entendido, según Díez (2007, p.15), como: “el resultado de un proceso de abstracción en el que se sintetizan y realzan los aspectos

esenciales del contenido de un documento”. En el nivel macroestructural, ninguna reseña demostró la identificación de la postura crítica sobre el contenido desarrollado alrededor del objeto de investigación ni la progresión temática o coherencia lógica de las ideas entre sí en relación con la idea objeto de investigación. En este nivel, una reseña se caracterizó por la presentación de las conclusiones en torno al tema central de investigación. En el nivel microestructural, se identificaron dos reseñas con relación semántica entre las ideas en el plano lexical y gramatical.

Lo anterior revelaría que la escritura de la reseña académica es una actividad exigente, ya que requiere no solo de procesos cognitivos avanzados y complejos, sino también un alto nivel de formación académica (Carlino, 2005; 2013). Por otra parte, desde los modelos explicativos del proceso de la producción escrita de los estudiantes (Modelo de Decir el conocimiento y el Modelo de Transformar el conocimiento), desarrollados por Scardamalia y Bereiter (1992), la muestra poblacional en referencia estaría tipificada como “escritores novatos o inmaduros”. En efecto, según tales autores, el texto generado por este tipo de escritores es el resultado de procesos automáticos puestos en marcha.

Del diagnóstico del Cuestionario de autoevaluación sobre el grado de desempeño en el proceso de escritura académica, lo siguiente: primero, los estudiantes manifestaron escribir sin la puesta en práctica de estrategias de planificación, principalmente: la elaboración de un plan de escritura y la recopilación de información rectora para la escritura del texto. Segundo, tales estudiantes reconocieron tener dificultades durante la fase de textualización, entre ellas: uso del lenguaje objetivo y formal, consciencia sobre la idea a desarrollar en cada párrafo y presentación de opiniones sobre el tema de escritura. Estos hallazgos sugerirían que la coherencia y la cohesión del texto escrito se afectarían dado que, en la textualización, el escritor transforma el proyecto de texto, definido en la planificación, en un discurso inteligible (Flower y Hayes, 1981;

Hayes y Flower,1980). Al no haber control de la textualización, el texto sería escrito desconociendo el valor de los subprocesos respectivos, desarrollados por los referenciados autores: 1) Referenciación, (2) Linearización y (3) Transcripción. Para tales autores, estos subprocesos se manifiestan de manera dinámica en el proceso de la textualización, convirtiendo al texto en una unidad comunicativa. Finalmente, los estudiantes en cuestión manifestaron escribir el texto sin supervisión o control. Ahora bien, cuando el estudiante no revisa su texto escrito, no sabría si logró el objetivo de escritura. Ciertamente, para Flower y Hayes (1981) y Hayes y Flower (1980), la revisión se sustenta en volver al texto escrito para verificar su calidad en las dimensiones super, macro y microestructural (Flower y Hayes, 1981; Hayes y Flower,1980; Scardamalia y Bereiter, 1992),

En conclusión, la muestra poblacional diagnosticada necesitaría ser intervenida en la escritura académica en dos aspectos: por un lado, control de las operaciones mentales que ocurren en el escritor cuando escribe (planificación, textualización y revisión) y, por el otro, control de los niveles de organización del contenido del texto escrito: superestructura, macroestructura y microestructura.

Observación de la Secuencia Didáctica de Alfabetización Multimodal

La observación de la SD implementada se logró mediante el análisis de contenido por codificación y categorización (Strauss y Corbin, 1998) y la triangulación de datos (Cisterna, 2005). El análisis de los datos obtenidos fue realizado con la ayuda del software para MAXQDA. La observación respectiva, planificada en la fase III de los ciclos de la investigación-acción, aquí reportada, concernió la puesta en práctica en la escritura académica de procesos cognitivos, definidos en tres categorías apriorísticas preestablecidas: planificación, textualización y revisión.

Categoría apriorística preestablecida Planificación

Se halló que la planificación es un subproceso de la escritura que permite al escritor tomar decisiones sobre qué escribir, cómo escribirlo y la finalidad para la que escribe. A manera de ejemplo, las decisiones sobre cómo escribir a partir del uso de técnicas de organización de la información, entre otras: el plan de escritura (outline) y la identificación de palabras clave. Al respecto, el INF 5 en la entrevista semiestructurada manifestó: “Yo generalmente uso outlines y borradores, tomo nota de las palabras claves y de los conceptos; eso me ayuda como a tener una idea clara de lo que voy a escribir”. En el portafolio digital se pudo evidenciar que los estudiantes, a partir de un acercamiento a la comprensión y producción de textos científicos, lograron, teniendo en cuenta la naturaleza del género discursivo solicitado, plantear objetivos, fijar metas y representar su texto, a manera de proyección, a través del uso de las siguientes técnicas: outlines y borradores. Lo anterior indicaría que existe en los estudiantes un comportamiento de reflexión sobre la situación de comunicación escrita, en relación con lo que se quiere escribir, cómo escribirlo y el respectivo destinatario (Flower y Hayes, 1981). Asimismo, en la opinión de estos autores, dicho comportamiento permitiría que el estudiante genere ideas sobre la tarea de escritura, establezca las respectivas metas y organización. En investigaciones anteriores, en especial la de Naroa y De Las Nieves (2020) se halló que la aplicación de estrategias de planificación eran principios rectores del proceso de textualización.

Categoría apriorística preestablecida Textualización

Los hallazgos indicaron que la textualización es una fase del proceso de escritura académica que impone retos retóricos-discursivos al escritor al momento de transformar el proyecto de texto, definido en la planificación, en discurso académico con unidad de comunicación. De la entrevista semiestructura se concluyó que tales retos son, entre

otros, los siguientes: 1) Velar por la coherencia y la cohesión del texto, (2) Mantener un enfoque de escritura objetivo, (3) Hacer uso correcto de las normas de citación y de estilo y (4) Focalizar y sostener la atención durante el proceso de escritura. Investigaciones anteriores, entre ellas la de Sarmiento (2021) concluyó que el proceso de escritura académica requiere un control meticuloso sobre mecanismos retóricos y discursivos, incluso para estudiantes de programas académicos que apuntan al fortalecimiento de la competencia comunicativa y de las habilidades lingüísticas orales y escritas en lengua materna y extranjera. Del mismo se evidenció, según el diario del docente y el portafolio digital, la aplicación de estrategias de textualización, que contribuyen al control de la transformación del material planificado en texto académico escrito aceptable, entre ellas: la escritura colaborativa y el uso de guías de conectores lógicos. Por otro lado, la entrevista semiestructurada y el diario del docente indicaron que se requiere implementar estrategias para focalizar la atención durante la ejecución de la tarea de escritura: escuchar música o hacer ejercicios de respiración. En efecto, la aplicación de tales estrategias fortalece al estudiante, desde un enfoque metacognitivo, a supervisar el desarrollo del plan de escritura focalizado, es decir, a modelar el texto que pretende escribir (Cassany, 2006).

Categoría apriorística preestablecida Revisión

En torno a la revisión del texto académico escrito, cinco estudiantes, de los seis entrevistados, la percibieron como un proceso cognitivo de reflexión, encaminado a la corrección de aspectos lexicales, gramaticales y semánticos. Para realizar este proceso existiría la siguiente condición: retomar el texto, con una mirada crítica, tiempo después (horas e incluso días) de haberlo escrito. Al respecto, el INF 1 manifestó:

“Un día después o incluso unas horas después, me siento de nuevo a leerlo y me doy cuenta que cometí errores de redacción, no usé los conectores adecuados, omití una palabra. Antes de enviar el

trabajo lo leo unas cuantas veces, al menos tres veces, y siempre me doy cuenta que hay algo por mejorar”.

El extracto anterior indicaría, según el modelo cognitivo que explica el proceso de escritura, propuesto por Kellogg (1996), que hubo monitorización de la escritura a partir de dos procesos: relectura y revisión del texto escrito. El diario del docente y el portafolio digital evidenciaron tal monitorización. A título de ejemplo, el docente manifestó que el estudiante revisó el texto, a partir del uso controlado de las macrorreglas textuales de supresión, selección, generalización y construcción (Van Dijk, 2005). En efecto, al revisar el texto, su autor comprueba si la palabra escrita expresa con precisión su pensamiento entorno a la tarea de escritura (Lardone y Andruetto, 2003). Ciertamente, el escritor, en la revisión del texto, “examina su propia escritura” (Sánchez, 2002, p. 6).

Evaluación del Impacto de la Secuencia Didáctica con Enfoque de Alfabetización Multimodal

La evaluación del impacto de la referenciada SD tuvo como fuente de información la Prueba de escritura en LM de la RSE. Los respectivos resultados son examinados conforme a los niveles de la organización del contenido del texto escrito: superestructura, macroestructura y microestructura.

Evaluación del impacto sobre el nivel superestructural

Los resultados hallados indicaron que cuatro pruebas recolectadas cumplieron con cinco medidas de evaluación superestructural, de siete seleccionadas: (1) Planteamiento de la pregunta de investigación de la RSE, (2) Descripción de variedad de estudios alrededor de dicha pregunta, (3) Evaluación de la evidencia presentada, (4) Ubicación de la RSE en el campo de estudio focalizado y (5) Pertinencia de las referencias bibliográficas. Sin embargo, dos pruebas disminuyeron la calidad superestructural:

una en la relación entre la evidencia y la respuesta a la pregunta orientadora focalizada y, la otra, en la identificación de la proyección de la investigación, a partir de la evidencia evaluada. En general, las cuatro pruebas recolectadas fueron tipificadas como RSE, ya que cumplieron con el 70% de calidad de escritura de dicho género discursivo. En otras palabras, la muestra poblacional tendría control sobre la estructura formal que organiza el contenido de texto de RSE, en la cual, entre otros componentes, se identifica la elaboración de la respectiva pregunta de investigación (Arksey y O'Malley, 2005; Moreno et al., 2018). Por otro lado, en comparación con el diagnóstico, la muestra poblacional mejoró en cuanto a la calidad del texto en relación con el género discursivo solicitado. En dicho diagnóstico, las cuatro pruebas fueron clasificadas como resúmenes y no como reseñas, debido a que ninguna reveló una postura crítica, la cual hace parte de la naturaleza de dicho texto (Díez, 2007; Mostacero, 2021).

Evaluación del impacto sobre el nivel macroestructural

Los resultados de los desempeños en las seis medidas macroestructurales revelaron una mediana global de 5, lo que equivale a Excelente en la escala de valoración utilizada. Los modelos textuales, particularmente los propuestos por Van Dijk (1980), plantean que, para generar la macroestructura de un texto, el individuo debe guiarse a través de la superestructura. Hipotetizamos, según el modelo cognitivo de la escritura como proceso, propuesto por Flower y Hayes (1981) y Hayes y Flower (1980), que la exposición de los estudiantes a la SD focalizada habría favorecido la regulación del plan de escritura, permitiéndoles, a medida que escriben, verificar el progreso en la organización coherente del contenido semántico del conjunto del texto. En otras palabras, los estudiantes habrían interiorizado la macroestructura como un mecanismo de coherencia textual. Por otra parte, la implementación de la referenciada SD permitió mejorar las dificultades halladas en el diagnóstico de la escritura académica del género reseña de artículos científicos, entre

ellas: (1) Presentación de una postura crítica, (2) Coherencia lógica de las ideas entre sí en relación con la idea objeto de investigación y (3) Presentación conclusiones entorno a la idea de investigación.

Evaluación del impacto sobre el nivel microestructural

Los estudiantes obtuvieron una mediana de 5 (Excelente) en dos medidas microestructurales: (1) Relaciones inter-oracionales de significado y (2) Vinculación semántica entre las ideas. La respectiva mediana de desempeño en la medida Relación de cohesión entre párrafos equivalió a 4 (Suficiente). La mediana global en la construcción de la microestructura de la RSE fue de 4 (Suficiente). Un marco interpretativo de lo anterior, con fundamentos en modelos que analizan la organización del texto, principalmente, desde la perspectiva lingüística de Van Dijk (2005), indicaría que la implementación de la citada SD benefició en los estudiantes el control de los citados mecanismos microestructurales, que establecen una relación lógica y coherente (continuidad temática) en el plano semántico de todo el material lingüístico, utilizado para fundamentar la respuesta a la pregunta de investigación examinada en la RSE escrita. En efecto, resulta lógico hipotetizar que la exposición a la referenciada SD pudo haber motivado a los estudiantes al uso consciente de los mecanismos microestructurales, según sus dos finalidades: sumado a conectar las ideas del texto cohesivamente y coherentemente, llevar al lector hacia la comprensión del sentido del texto (Calsamiglia y Tusón, 1999; Van Dijk, 2005).

Conclusiones

La presente investigación, de carácter cualitativo y basada en un diseño de investigación-acción concernió la escritura académica de estudiantes de educación superior, la cual es un asunto que ha causado gran preocupación en docentes e investigadores desde las últimas décadas del siglo XX, especialmente, en el ámbito anglosajón (Romero González y Álvarez, 2020). En concreto, su finalidad

consistió en evaluar el impacto de la implementación de una SD con enfoque de alfabetización multimodal (mediada por la escritura colaborativa, el póster y el foro, en entornos virtuales) sobre la escritura en LM del artículo de RSE en estudiantes de pregrado en lenguas modernas de una universidad colombiana. En general, se halló que la implementación de la respectiva SD mejoró las dificultades de escritura académica diagnosticadas. Seguidamente, la observación de la respectiva implementación indicó que los estudiantes pusieron en práctica estrategias de control de operaciones mentales en el proceso de la escritura académica, relativas a planificación, textualización y revisión. La aplicación de tales estrategias conduciría a los estudiantes a comprender y usar mecanismos de organización del contenido semántico del texto académico escrito en los niveles superestructurales, macroestructurales y microestructurales. Dicho planteamiento hipotético sería el fundamento para el beneficio observado de la implementación de la SD focalizada en los modos de organizar el contenido semántico de la RSE escrita, tanto en cuanto a la forma (superestructura) como en cuanto al contenido (macroestructura y microestructura). En otras palabras, los estudiantes participantes de la investigación, de la que aquí informamos, habrían comprendido la escritura de la RSE como un proceso y acto comunicativo, regulando dicho proceso y, por lo demás, aplicando las respectivas convenciones (Castelló, 2009). En el marco de la investigación-acción en reporte, la escritura académica, en particular, la reseña de artículos académicos y la RSE fueron vistas como herramientas que potencian el saber disciplinar de estudiantes universitarios de pregrado en lenguas modernas, en especial, en la formación en investigación en LE.

Se halló, igualmente, que los respectivos estudiantes se apropiaron progresivamente de herramientas retórico-discursivas en la medida del avance de la implementación de la SD en mención. Desde un enfoque teórico, basado en el construccionismo (Swales, 2004), hipotetizamos que tal apropiación habría desarrollado en los estudiantes

habilidades de escritores expertos, capaces de gerenciar la escritura académica desde dos ejes: por un lado, las operaciones mentales implicadas en la escritura como proceso (planificación, textualización y revisión) y, por el otro, el control de mecanismos que aseguran la calidad de la estructura textual, en particular: superestructura, macroestructura y microestructura. El desarrollo de tal condición, desde el modelo explicativo del proceso de escritura Transformar el conocimiento, propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992), habría contribuido a la solución de problemas: por una parte, el problema de contenido (Qué escribir) y, por la otra, el problema retórico (cómo escribirlo). Los referenciados autores sostienen que estos dos espacios dialogan constantemente y permiten que el autor tenga mayor control y agencia sobre el proceso de escritura.

Limitaciones y perspectivas de la investigación

La principal limitación de este estudio radica en el limitado número de participantes que conformaron la muestra. Esta situación se debió a las particularidades del contexto seleccionado y a la disponibilidad de los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica. Aunque los resultados obtenidos son lo suficientemente sólidos para la comprensión del desarrollo de la escritura académica desde una perspectiva multimodal, su aplicación a otros contextos debe asumirse de manera cautelosa. Por consiguiente, se sugiere que en futuros estudios de este tipo se amplie el tamaño de la muestra con el fin de fortalecer la validez de los hallazgos.

Referencias

- Arksey H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Bejarano, D., Llano, A., Rubio, R., y Bonilla, J. (2018). *Protocolo de Transcripción Ortográfica CLICC*. Instituto Caro y Cuervo.

- Berg, J. y Hicks, R. (2017). Successful design and delivery of a professional poster. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29(8):461-469.
- Boillos Pereira, M., y Rodríguez Torrez, A.F. (2022). La escritura académica en las carreras de educación en Ecuador: representaciones del alumnado. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 312-331.
- Bossolasco, M. L. (2010). *El foro de discusión. Entorno mediado para la mediación cognitiva*. Editorial Virtual Argentina.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona (España). Editorial Ariel.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carrillo, S., Tigre, F., Tubón, E., y Sánchez, D. (2019). Objetos Virtuales de Aprendizaje como estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje en la educación superior tecnológica. *Recimundo*, 3(1), 287-304.
- Casanovas Catalá, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 1(43), 77-88.
- Cassany, D. (2006). *Construir la escritura*. Paidós.
- Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, 21-29.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencia de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado*, 17(13), 11-33.
- Díez, M. B. L. (2007). El resumen de un artículo científico. Qué es y qué no es. *Investigación y Educación en enfermería*, 25(1), 14-17.
- Elliot, J. (2000). *La Investigación-Acción en Educación* (4ª ed.). Barcelona: Morata.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Esteves, Z. I., Navarrete, R. A., & García, M. D. (2020). Instrumento alternativo para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación básica general. *Publicaciones*, 50(2), 121-132.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English*, 32(4), p. 365- 387.
- Galindo, A., Moreno, L.M., y Murillo, A.F. (2021). *La argumentación persuasiva electoral. Impacto de una secuencia didáctica metacognitiva en educación primaria bilingüe*. Editorial Kinesis.
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A., y Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599-623.

- Gallent, M. C., y Tello, I. (2017). Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia sobre el ciberplagio académico. *RIDU*, 11(2), 90-117.
- García Ruiz, M. A., y Salazar García, V. (2021). Desafíos lingüísticos y didácticos de la escritura académica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 1- 14.
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L.W. Gregg, & E.R. Steineberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Erbaum Associates.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Jiménez, A., y Aldana, E. (2020). Revisión sistemática exploratoria: una perspectiva de la Educación Superior a distancia desde la investigación histórica. *Espacios*, 41(4), 8-12.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57–71). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Lardone, L., y Andruetto, M. (2003). *La construcción del taller de escritura. En la escuela, la biblioteca, el club*. Homo Sapiens Ediciones.
- Lawshe, C.H. (1975). *A quantitative approach to content validity*. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Mateo-Girona, M., Agudelo-Ortega, J. y Caro-Lopera, M. (2021). El uso de herramientas TIC para la enseñanza de la escritura argumentativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 80-98.
- Moreno, A.I., y Suárez, L. (2008). A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 15-26.
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., y Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Periodoncia Implantol*, 11(3), 184-186.
- Mostacero, R. (2021). La reseña académica: caracterización teórica y tipológica. *Lenguaje*, 50(1), 205-224.
- Narora, A., y De Las Nieves, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (85), 395-418.
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16 (28), 17-41.
- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva Sociocognitiva. *Revista Letras*, 51(80), 19-55.
- Poblete, S. E., Figueroa, B., y Aillon, M. S. (2017). Percepciones sobre la aplicación de un diseño multimodal para la alfabetización científica en el área de la salud. *Información tecnológica*, 28(4), 191-202.
- Romero González, A. N., y Álvarez, M. N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 395-418.

- Sánchez, I. (2002). *Prácticas de ortografía. Cuadernos para el desarrollo de la expresión escrita No. 1*. Fedupel.
- Sarmiento, J.A. (2021). *Relación entre las inteligencias múltiples, la organización cognitiva bilingüe y la calidad del texto argumentativo escrito bilingüe (Carta al lector) en L1 (español) y L2 (inglés) en estudiantes de décimo semestre de un programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de una universidad pública colombiana*. [Tesis inédita de maestría]. Universidad del Quindío, Armenia.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Swales, J. (2004). *Research genres: explorations and applications*. University of Cambridge.
- Ubilla Rosales, L., Gómez Álvarez, L., y Sáez Carrillo, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 1, 331-348.
- Van Dijk, T.A. (2005). *Estructuras y Funciones del Discurso* (14ª Ed.). Siglo XXI.
- Velasco-Zárate, K., y Meza-Cano, J. M. (2020). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305.
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491.
- Yunus, M.-M. (2007). Malaysian ESL teachers' use of ICT in their classrooms: expectations and realities. *RECALL: The Journal of EUROCALL*, 19(1), 79-95.