



Revistas Digitales para Escribir a través del Currículo
Using Digital Journals to Write throughout the Curriculum

Lourdes Ángela Díaz Blanca^{a,*} María Susana Harrington Martínez^b

^a ludiblan40@gmail.com. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0003-2709-883X>

^b susanhm23@gmail.com. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-8807-1326>

Resumen

Las revistas digitales son recursos de gran alcance para la docencia universitaria, como se ha planteado en distintas investigaciones. En tal sentido, el propósito de este artículo es describir la secuencia didáctica seguida para la elaboración de una revista digital en la unidad curricular Teoría del Significado perteneciente al plan de estudios de la especialidad en Lengua y Literatura en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], Venezuela. El estudio se sustenta teóricamente en el enfoque Escribir a través del currículo. Las participantes fueron cuatro (04) estudiantes. La ejecución de la secuencia didáctica se desarrolló mediante distintas fases: planificación de la tarea global de escritura, preparación del contenido y construcción de la revista. Los resultados muestran una valoración positiva de la experiencia, pues las estudiantes alcanzaron las competencias esperadas para el curso, desarrollaron competencias digitales mediante estrategias de trabajo colaborativo e individual. La labor docente estuvo orientada a la mediación cognitiva durante el proceso de creación del recurso didáctico. Con respecto a los conflictos experimentados, cabe resaltar que estos fueron superados gracias a los factores motivacionales y afectivos involucrados.

Palabras clave: enseñanza superior, escribir a través del currículo, revistas digitales, secuencia didáctica

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17103>

Recibido: 11 de septiembre de 2023 | Aceptado: 13 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

Digital journals are far-reaching resources for the teaching process at higher education contexts, as it has been stated in several research works. In that sense, the purpose of this article is to describe the didactic sequence followed to build up a digital journal in the curricular unit Teoría del Significado (Semantics theory) which belongs in the syllabus of the speciality the Lengua y Literatura (Spanish Language and Literature) at the Pedagogical Experimental University Libertador Venezuela (UPEL). The study is theoretically based on the Writing Throughout the Curriculum Approach. The participants were four female students. The execution of the didactic sequence was developed through different stages: planning of the global writing tasks, preparation of the contents and the building of the journal. The results show a positive assessment of the experience, given that the students met the expected competencies for the course and developed digital skills through strategies of collaborative and individual work. The teaching work was oriented toward cognitive mediation during the process of creation of the didactic resource. Regarding the conflicts experimented, it is worth mentioning they were overcome thanks to the motivational and the affective factors involved.

Keywords: higher education, writing throughout the curriculum, digital journals, didactic sequence

Introducción

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha suscitado una transformación continua, profunda y decisiva en los procesos educativos, lo cual constituye un importante factor que motiva tanto a docentes como a estudiantes en los diferentes niveles. Además, permite el desarrollo de competencias digitales en unos y otros, tales como: identificación, obtención, almacenamiento, organización y procesamiento de la información obtenida en la web; comunicación y colaboración para interactuar, colaborar y publicar con los compañeros; creación y edición de contenidos o recursos; utilización de mecanismos de ciberseguridad, presencia de emociones positivas, entre otras (Cuetos Revuelta et al., 2020; García Valcárcel y Muñoz Repiso, 2016).

A través de las TIC, los docentes se mantienen actualizados y renuevan sus conocimientos y prácticas; mientras que los estudiantes se capacitan para incorporarse en el futuro a los ámbitos laborales y sociales correspondientes (Amores Valencia y De Casas Moreno, 2019). En el contexto universitario estas tecnologías favorecen “romper la idea de que el aprendizaje se encuentra en los contenidos y más bien que se sitúan en la interacción y en las actividades que se producen alrededor de estos, así como el acceso a la información en diferentes lugares” (Cabero Almenara, 2020, p. 7).

Debido a estas bondades, Marimon Martí et al. (2022) exhortan a reflexionar sobre la diversidad de medios que posibilitan la mediación pedagógica del docente y la construcción del conocimiento, tal variedad “se plasma en múltiples formatos que van más allá de los documentos escritos o visuales y que han conseguido un desarrollo sin precedentes de contenidos multimedia, hipermedia y de realidades mixtas” (p. 4).

Entre las aplicaciones de las TIC al ámbito educativo se encuentra la creación de revistas electrónicas, las cuales resultan atractivas para la generación actual de estudiantes porque, entre otras razones, al estar familiarizados con las herramientas, podrán tener una mayor disposición al conocimiento en línea.

Las revistas digitales son recursos eficaces y de gran alcance para la docencia universitaria, por ello “Tomar partido por la utilización de la revista en nuestra práctica educativa, implicará que, en el proceso de enseñanza de las materias universitarias, se deba incluir la creación de una publicación académica digital por parte del profesor y del alumno” (Sánchez, 2018, p. 2).

Asimismo, en el marco del movimiento Escribir a través del currículo, la enseñanza de la escritura académica implica la estrecha relación entre lectura y escritura, dado que se deben fundamentar, referir y citar los documentos leídos y asumir posiciones frente a los planteamientos de base (Bazerman et al. 2016). Su propósito es, de un lado, propiciar y acentuar en los estudiantes el interés por la producción escrita en las diferentes asignaturas, así como el desarrollo de tareas de escritura con sistematicidad y rigor académico. Del otro, concienciar a los docentes acerca del potencial epistémico de la escritura, puesto que esta práctica (junto con la lectura) resulta indispensable para aprender (Carlino, 2012), con especial énfasis en la obligatoriedad que existe hoy en día de insertarse en actividades letradas propias del mundo digital caracterizadas por la abundancia de información, conexiones en red y la adquisición de nuevos roles en la producción y divulgación de textos (Cassany, 2019).

Por tanto, el uso de las revistas digitales constituye una excelente oportunidad para escribir en el transcurso de las distintas carreras universitarias, capacita a los estudiantes en la escritura académica auténtica, los ejercita para la futura construcción discursiva de su trabajo final de grado o maestría y desarrolla diversas competencias digitales: conocimiento del lenguaje especializado; manejo de recursos tecnológicos; búsqueda, revisión crítica y tratamiento de informaciones; actitud y motivación hacia el aprendizaje; e interés por publicar y compartir los textos producidos. Igualmente, las revistas digitales como instrumentos de la docencia universitaria replantean la labor del docente, porque no solo le corresponde impartir el contenido de la materia, sino también orientar la producción académica y el proceso de diseño y edición (Sánchez, 2018).

En efecto, en esta era digital, se han llevado a cabo experiencias en los distintos niveles educativos. Particularmente, en el marco de la educación superior, las prácticas asociadas a las TIC inciden favorablemente en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Así, Torres Sánchez y Niño Molina (2022) plantearon una intervención educativa basada en la elaboración de cinco revistas digitales para favorecer la adquisición del inglés con fines específicos en estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil. El soporte donde se alojaron las revistas fue la plataforma Moodle. Los resultados mostraron la motivación de los estudiantes para construir recursos digitales sobre su campo profesional, al mismo tiempo que ampliaban sus conocimientos sobre la lengua inglesa en una labor realizada en el contexto pandémico que conjugó el trabajo individual y en equipo mediante la utilización efectiva del tiempo y de las herramientas disponibles.

Igualmente, Díaz y Carrero (2021) dispusieron la elaboración de una revista digital como una de las actividades del curso de posgrado “Comprensión y Producción de textos históricos” dirigido a estudiantes de nuevo ingreso de la Maestría en Enseñanza de la Historia. En la revista debían incluir información concerniente a: escuelas historiográficas, autores representativos, obras fundacionales, ciencias auxiliares de la Historia, Academia Venezolana de la Historia, carreras de Historia o Educación (mención Ciencias Sociales o Historia) en las diferentes universidades del país; así como bibliotecas, centros de investigación, bases de datos, eventos académicos, diccionarios especializados, revistas científicas de la disciplina, entre otros.

Esta propuesta fue implementada por Carrero (2021) con resultados satisfactorios, pues los participantes involucrados mostraron un incremento de competencias lingüísticas, retóricas y discursivas inherentes a la disciplina, lo cual habilita su incorporación a la cultura disciplinar; asimismo, manifestaron su satisfacción por producir un texto que sería leído por otros, resaltaron lo positivo de trabajar de manera coordinada con el grupo e indicaron el aprendizaje de teorías y conceptos históricos.

En este sentido, a fin de atender problemáticas como la apropiación de habilidades digitales y conocimientos sobre los géneros discursivos, los cuales limitan la adquisición de las competencias esperadas según el perfil de ingreso de los estudiantes al enfrentarse a la escritura académica de las disciplinas correspondientes, se propuso la creación de una revista digital que ofreciera una visión general de la disciplina y despertara el interés de los futuros cursantes de la asignatura Teoría del Significado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Extensión Mérida). La demanda de escritura (y lectura) descansa en la idea de funcionalidad más allá de la evaluación, se trata de escribir para elaborar un contenido y comunicarlo a una audiencia. A partir de dicha actividad, el propósito de este artículo es describir la secuencia didáctica seguida para la elaboración de una revista digital en un curso de Teoría del Significado de pregrado y valorar los resultados de su aplicación desde la percepción de los estudiantes.

Antecedentes Teóricos

La Escritura a través del Currículo: Aspectos de Interés

El Across the Curriculum (WAC, por sus siglas en inglés) se traduce al español como *Escribir a través del currículo*, es un movimiento que emerge en el contexto londinense de los 70; James Britton junto a un equipo de colegas se dedica a analizar un conjunto amplio de documentos producidos en más de 50 colegios británicos de acuerdo con propósito, la audiencia y la edad de los autores (Marinkovich y Morán, 1998). Si bien los aportes de Britton fueron decisivos para su expansión, desde finales del siglo XIX se había producido un cambio de perspectiva sobre la escritura y su enseñanza en el seno de las instituciones norteamericanas, ello puede considerarse una base importante para lo que representa el WAC actualmente (Bazerman et al., 2016).

La influencia de este movimiento se difunde a distintas partes del mundo, para presentar la escritura como “un asunto de todos” (Carlino, 2012). De tal manera que, todas las asignaturas de un plan de estudio universitario deben contribuir a desarrollar una cultura escrita en atención al ámbito disciplinar del estudiante y a los propósitos comunicativos de los textos requeridos por su especialidad (Carlino, 2012). En este sentido, no se concibe un proceso de escritura descontextualizado de la formación académica del estudiante, es una labor a la que todos los docentes están convocados desde etapas iniciales mediante la adopción de enfoques didácticos que favorezcan el desarrollo de la alfabetización disciplinar, esto exige formación y recursos.

Al respecto, Bazerman (2016) plantea que lo que se busca es aprender mediante la práctica de escritura realizada en el aula, en esta se van a evidenciar las mejoras que resultan del apoyo recibido para alcanzar conocimientos de una disciplina específica. Agrega además que:

Esta escritura puede encontrarse en muchos tipos de actividades, desde tareas simples, como explicaciones de conceptos breves, ejercicios para identificar aspectos destacados en una lectura hecha en clase, o escritura de monografías breves y frecuentes, hasta trabajos grupales semestrales o anuales que implican la escritura e intercambio de muchas versiones antes de la entrega final (Prólogo a la edición en español, Bazerman et al. 2016, p. 34).

A partir de estos planteamientos teóricos se sustenta la secuencia didáctica realizada porque muestra el proceso llevado a cabo por las estudiantes para la construcción de una revista, tarea en la cual estuvieron involucrados factores asociados al dominio de la especialidad y a la lectura y escritura en formatos digitales.

Alfabetización Académica y Digital

En atención con los propósitos que plantea la Escritura a través del currículo, resulta imprescindible definir lo que es la alfabetización académica y establecer su punto de encuentro con la escritura digital. La primera se concibe como:

Proceso de desarrollo de capacidades necesarias para participar en una comunidad científica o profesional, a través de haberse apropiado de convenciones del discurso que se utiliza en ésta. Se reconoce que las maneras en que se lee, escribe, busca, adquiere, elabora y comunica el conocimiento no es igual en todos los ámbitos, ni en todas las disciplinas, ya que en cada una de éstas se dan prácticas de lenguaje y pensamiento particulares. (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2022, p. 29)

De lo anterior se desprende que, la diferenciación entre las tradiciones discursivas inherentes a un campo disciplinar impacta los procesos de pensamiento y los modos en que se organizan las producciones escritas que los estudiantes efectúan durante el tránsito por una carrera universitaria. Desde la perspectiva de Bordieu asumida por Burbano Pedraza (2022), las profesiones se erigen en “campos de poder” y la puerta de acceso a estas es lograr dominar los géneros discursivos que los distinguen.

Por su parte, la alfabetización digital supone inicialmente la adquisición de los rudimentos para crear, transformar y evaluar los contenidos producidos mediante el empleo de las TIC bajo parámetros

ajustados a un contexto cultural particular, de allí que conjuga aspectos técnicos y de dominio cognoscitivo para acceder a distintas fuentes, generalmente alojadas en la web, y recuperar información diversa. Todo ello unido a la capacidad crítica para escoger la información pertinente, válida y confiable, siguiendo protocolos de ciberseguridad y principios éticos (UNAM, 2022).

En el marco de estas consideraciones, los procesos de escritura son cambiantes y se adaptan a los nuevos tiempos porque se incorporan otros medios para la producción escrita que amplían los tradicionales. Se gestan así nuevos modos de interacción y comunicación basados en dispositivos electrónicos (tabletas, teléfonos, computadoras) desde los cuales se da cabida a nociones como literacidad, interactividad, hipermedialidad que ocurre al poder acceder a distintas informaciones de manera simultánea mediante la conexión a internet (Cassany, 2019). A esto se une el trabajo colaborativo, que desplaza el proceso de escritura como labor solitaria, pues se convoca a todos a participar en un propósito común en virtud de que, tal como lo plantea Godoy (2021), la producción escrita llevada a cabo mediante el uso de las TIC “se configura a partir de las potencialidades y restricciones de los dispositivos digitales que intervienen en los usos de los sujetos y, también, de las negociaciones entre los escritores de acuerdo con sus conocimientos, intereses y objetivos” (p. 63).

Revistas Digitales

De manera amplia, una revista se considera como una publicación periódica enfocada en una o varias temáticas. Se organiza en función de su tipología (magazín de variedades, deportiva, informativa, especializada, etc.) y su diseño comprende decisiones editoriales referidas a: nombre, audiencia, secciones, temáticas, extensión, uso de imágenes (Bannon y Gaspar, 2012). Tradicionalmente eran impresas, pero gracias al impulso generado por las TIC las revistas digitales han pasado a ocupar un lugar importante dentro de los espacios educativos, ello es evidente en la cantidad de herramientas (Flipsnack, Issuu, Calameo) con las cuales se pueden diseñar y divulgar las producciones generadas por los estudiantes como parte de proyectos institucionales o de algún curso.

Las revistas digitales propias del mundo académico se distinguen de las convencionales en cuanto a que su difusión se produce mediante la web. Son de distinta naturaleza: a) versión electrónica similar a la impresa, bien editadas al mismo tiempo o bien, números antiguos trasladados a formatos electrónicos; b) versión electrónica distinta de la impresa con otros contenidos e incorporación de servicios de Internet; y c) versión electrónica solamente (Ramírez et al., 2012).

El empleo de las revistas digitales está respaldado por la naturaleza, características y bondades que poseen: facilidad de acceso sin restricciones espaciales o temporales; selección y descarga solo del contenido necesario; recuperación sencilla de las informaciones; prontitud en la actualización de los contenidos publicados; aporte continuo a la investigación; bajos costos de edición; multiplicidad de formatos y tecnologías; pesquisa y consulta avanzada y dirigida; diversidad de servicios de difusión;

cooperación entre los pares con el consecuente aumento de la productividad; mayores posibilidades de interacción entre autor y lector; eficacia en el sistema de citas (Martín y Merlo, 2003; Ramírez et al., 2012).

Estas revistas, llámense boletines, revistas de divulgación científica y cultural o revistas científicas académicas (Mendoza y Paravic, 2006), son herramientas de gran valor en el desarrollo de las actividades de aula. Concretamente, las de tercer nivel, es decir, dependientes de universidades, museos, hospitales, etc. (Corera Álvarez y Molina Molina, 2016), tienen una importante contribución en los departamentos y carreras al colaborar con la apropiación de saberes por parte de docentes y estudiantes tanto de pregrado como posgrado (Pérez Acosta, 2019), y con el desarrollo de competencias de escritura académica.

Descripción de la Experiencia y Resultados

La metodología seguida durante la experiencia formativa se adaptó a los planteamientos de Tobón et al. (2010) quienes definen las secuencias didácticas como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). Por ello, se puntualizaron los siguientes aspectos:

Situación problema del contexto en forma de interrogante que muestra un reto: ¿Cómo se pueden mejorar las habilidades de escritura y la comprensión de los contenidos de la unidad curricular Teoría del Significado a partir de la redacción de una revista académica que evidencie la apropiación de competencias digitales?

Competencia específica a desarrollar: Construir una revista digital con claridad, coherencia, pertinencia teórica y dominio de las competencias digitales, tomando en cuenta la audiencia especializada a la cual va dirigida.

Actividades de aprendizaje y evaluación: Se basaron en las distintas etapas para la construcción de la revista (análisis de documentos, construcción de las secciones, trabajo de campo, diseño). La evaluación fue de tipo procesual en virtud de que hubo un proceso de elaboración y reelaboración de los textos.

Recursos: Documentos en formato impreso y digital, fuentes electrónicas.

Proceso metacognitivo: La reflexión sobre los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos implicados en la creación de la revista se evidenció durante toda la ejecución de la propuesta; la docente fungió como mediadora para acompañar a las estudiantes y monitorear el logro de las metas propuestas durante cada fase. Al final del curso se expusieron las fortalezas y debilidades superadas mediante la adopción de una actitud positiva ante los obstáculos.

Desarrollo de los Aspectos que Conforman la Secuencia Didáctica

Contexto de Aplicación

La creación de la revista digital se desarrolló en el curso de Teoría del Significado, que forma parte del pensum de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Mérida. La población

que intervino estuvo conformada por 4 estudiantes del sexo femenino, esta cantidad reducida se puede explicar por las siguientes razones: (a) la significativa deserción escolar de los últimos años; (b) la matrícula de la especialidad es normalmente baja y (c) actualmente la UPEL está en un proceso de cierre del diseño curricular del año 1996 del cual forma parte el referido curso, lo que significa que solo queda un número limitado de estudiantes que necesitan cursar esta asignatura de carácter obligatorio, el resto de los ingresos registrados a partir del año 2017 se rige por la malla curricular del diseño aprobado en 2015.

Fases del Proceso de Elaboración de la Revista

El proceso de elaboración de la revista se materializó en tres fases: planificación de la tarea global de escritura (selección de contenidos, definición de las secciones de la revista, asignación de responsabilidades), preparación del contenido y construcción de la revista.

Planificación de la Tarea Global de Escritura

En el encuentro inicial del curso de Teoría del Significado, se propuso la producción de una revista digital como evaluación final, se discutieron aspectos relacionados con la importancia de la lectura y escritura de textos especializados para el conocimiento de la asignatura, no solo como requisito de aprobación sino como parte de un proceso que puede materializarse a través de la publicación. Asimismo, se estableció la tarea global de escritura: elaborar una revista digital que proporcione una visión general de la disciplina y despierte el interés de los estudiantes que próximamente cursarán la materia.

Para ello, en primer lugar, se presentaron y describieron las tres primeras unidades del curso: Unidad I: La semiótica y los signos, la semántica y los signos verbales, Unidad II: Teorías del significado y proceso de la comunicación y Unidad III: Los fenómenos semánticos. Como producto de esa indagación, se precisaron los indicadores de logro que merecían ser considerados según el saber conocer: reconoce los términos que forman parte del metalenguaje de la asignatura y son fundamentales para su comprensión; identifica los autores representativos con sus principales aportes y obras; saber hacer: describe y explica las principales teorías del signo y saber ser: desarrolla procesos reflexivos sobre la importancia de la semántica para la práctica pedagógica del docente de Lengua y Literatura.

Para apoyar el estudio de estos temas, se suministró una breve lista de referencias. Para su abordaje se sugirió la revisión del índice de los libros o el resumen de los artículos de investigación, el resaltado de textos digitales (lo que amerita explicar esta función en archivos PDF) y la toma de notas de informaciones relevantes. Sin embargo, se insistió en que también debían buscar otras referencias.

En segundo lugar, se discutieron las características, importancia en la docencia universitaria y construcción de las revistas digitales. Además, se revisaron plataformas digitales gratuitas de revistas, herramientas para el diseño de infografías, líneas del tiempo o mapas conceptuales (como Canva) y repositorios de imágenes libres de derechos de autor. De igual manera, se exploraron revistas

digitales para identificar las secciones y la forma en que se estructuran. Esa indagación condujo a especificar las siguientes secciones: a) editorial, b) glosario de términos semánticos, c) nota sobre autores representativos, d) síntesis de las principales teorías del significado, f) entrevista a un docente o investigador en el área de Semántica, g) artículos de investigadores del área, h) bibliografía básica y g) nota sobre la semántica en Venezuela. Luego de esta decisión, se sugirieron varios nombres para la revista, tales como: Arbitrariedad, Semiosis, Signos y símbolos, Saussureando y Entre signos. De ellos, se optó por la denominación Entresignos (Figura 1).

Figura 1

Portada de la revista Entresignos



Por último, se fijaron responsabilidades. La bibliografía básica quedó a cargo de la docente y la editorial fue redactada por una docente investigadora adscrita a otra sede de la UPEL; la entrevista se planteó como tarea común entre docentes y estudiantes; para el artículo de investigación se invitó a investigadores en el área de semántica; mientras que a cada estudiante le correspondió una de las secciones restantes (nota sobre la semántica en Venezuela, glosario de términos semánticos, nota sobre sobre autores representativos y síntesis de las principales teorías del significado).

Preparación del Contenido

La preparación del contenido se ejecutó en diferentes encuentros presenciales y consultas virtuales con la docente y de las estudiantes entre sí. Se leyeron y discutieron textos asignados o seleccionados por las estudiantes. Cada sección implicó un proceso particular en la búsqueda y procesamiento de las informaciones. De manera tal que se aplicaron diferentes estrategias de búsqueda de información y estrategias de lectura. Igualmente, se indicó que las secciones debían contar con títulos llamativos para los lectores.

La producción de la entrevista fue una labor conjunta que se inició con la lectura del cuestionario El Test del Morfólogo publicado en el blog Morforetem (<https://morforetem.wordpress.com/tag/el-test-del-morfologo/>). Se examinaron las preguntas formuladas a profesores e investigadores de morfología y se produjo una adaptación titulada “El Test del Semantista”. Para la construcción de los ítems fue preciso leer

acerca de unidades semánticas; nociones de signo, símbolo y señal; cambios semánticos; y límites entre semántica y pragmática. Se generaron discusiones y reflexiones relevantes con el fin de instaurar relaciones entre estos conceptos (sentido en términos semánticos) y experiencia extralingüística (sentido de la vida). Por ejemplo: En sus momentos de quiebre emocional, se siente: a. Como un término ambiguo. b. Como una palabra transparente. c. Como un signo de lluvia. d. Como un fenómeno polisémico (ítem 5). Para la aplicación del cuestionario, se escogió a una profesora jubilada de la universidad, quien gustosamente aceptó colaborar como entrevistada (Figura 2).

Figura 2
Entrevista



El glosario se creó según una lista de términos dados. Cada participante buscó información de manera individual, se explicaron los conceptos tratados y se compararon en clase los distintos aportes. Se indicó que la definición debía tener la referencia de la fuente consultada. Luego, las definiciones registradas individualmente se compartieron con la persona responsable de esta sección, quien incluyó su propio aporte y el de sus compañeras (Figura 3).

Figura 3
Semaino



En lo concerniente a la nota sobre los autores representativos de la semántica, se plantearon las contribuciones de diferentes autores al desarrollo de la semántica; no obstante, se escogieron los siguientes: Ferdinand de Saussure, Charles Sanders Peirce, Algirdas Julien Greimas y Roland Barthes. Se decidió presentar una descripción (lugar y fecha de nacimiento, aportes a la semántica, obras fundamentales) acompañada de la imagen del autor y las portadas de sus libros distintivos. Con respecto a la nota de semántica en Venezuela, se escogió a tres profesores e investigadores de universidades del país (UPEL, ULA). Posteriormente, se procedió a la pesquisa y discusión oral de sus trabajos (Figura 4).

Figura 4
Autor representativo



La síntesis de las principales teorías del significado se inició con el estudio de las previstas en el programa (Teoría del significado de Saussure, Teoría de los signos de Charles Peirce, Semántica estructural de Greimas y Semiótica de la imagen de Roland Barthes); sin embargo, se dispuso incluir en la revista solo la de Saussure (Figura 5).

Figura 5
Síntesis de la teoría de Saussure



Finalmente, para la sección de artículos de investigación, se invitó a dos investigadores, quienes gentilmente contribuyeron con un artículo en el área de semántica cognitiva (Figura 6).

Figura 6

Artículo



Específicamente, para la construcción de las secciones sobre notas de autores representativos de la semántica, la semántica en Venezuela y síntesis de teorías se sugirió, con base en los planteamientos de Castelló et al. (2011) sobre los vínculos intertextuales, que relacionaran las ideas de varios textos mediante conexiones de oposición, acuerdos, incremento de las informaciones expuestas por un autor, relaciones temporales (por ejemplo, evolución de un concepto) u otras que consideraran pertinentes.

Los textos producidos se revisaron con el uso de pautas de corrección aplicadas tanto por la docente como por las estudiantes (autoevaluación y coevaluación), que consideraron criterios referidos a estructura; lenguaje, estilo y adecuación; así como aspectos formales de la escritura.

Diseño y Edición de la Revista *Entresignos*

En correspondencia con la propuesta estructural de Lozano (1996), se definió la siguiente organización: cubierta (título, volumen y número, fecha y lugar de publicación), reverso (comité editorial, título, periodicidad, formato), portada (título, responsables, lugar de publicación, volumen y número, fecha y tabla de contenido) y secciones, a partir de la cual se inició el proceso de edición. Para la edición, se utilizó inicialmente la herramienta ofimática PowerPoint y posteriormente se mejoró el diseño en Canva por ser de fácil acceso y usabilidad para personas que no son expertas en diseño. Luego del proceso de conformación final de la revista, el producto se compartió en una plataforma de edición de revistas.

Valoración de la Secuencia Didáctica

Al culminar la elaboración de la revista digital, se formularon por escrito las siguientes preguntas directas: a) ¿Qué fue lo positivo de la experiencia académica? b) ¿Qué dificultad experimentó? c) ¿Qué aprendió durante la producción de la revista? En atención a las respuestas dadas, se evaluaron los resultados de la aplicación de esta secuencia didáctica.

Lo Positivo de la Experiencia y el Aprendizaje Alcanzado

Las respuestas de las participantes en cuanto a lo positivo y al aprendizaje alcanzado con la elaboración de la revista digital se concretan, básicamente, en cuatro aspectos: mediación docente, aprendizaje de los contenidos de la asignatura, competencias tecnológicas y factores motivacionales y afectivos.

Mediación Docente

En la mediación docente se destaca el uso de diversas herramientas, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Herramientas de mediación por parte de la docente

Herramientas de mediación	Valoración de las estudiantes
Bibliografía	1. “Fue importante tener la bibliografía como punto de partida para la búsqueda porque un texto fue llevando a otro... revisar modelos de revistas, comparar lo que decían los diferentes autores y saber los puntos que nos iban a corregir. Y además la profesora siempre hacía una clase introductoria que nos ubicaba en el contenido” (E1MG)
Ejemplares genéricos	
Pautas de corrección	
Clase introductoria	2. “Planificamos cada actividad y por eso siempre supimos lo que teníamos que hacer, aunque luego tomé mis propias decisiones para buscar y organizar las informaciones, y diseñar la sección que me tocó” (E2LD)
Planificación	3. “Después de tener todo planificado con claridad y después de las muchas revisiones me sentí más segura y pude revisar mi escrito y el de mis compañeras” (E3AD), “y cuando discutimos las lecturas en clases entendí” (E4RL).
Revisión	
Discusión de lectura	

Los comentarios formulados por las estudiantes indican que estas herramientas de mediación constituyeron un apoyo inicial que permitió, más adelante, adquirir autonomía. Así, la bibliografía básica favoreció la búsqueda y relación con otros textos que aportaran información. La planificación conjunta, el examen de ejemplares genéricos, las pautas de revisión y la propia revisión sentaron las bases para la toma de decisiones personales con respecto a la búsqueda, organización y diseño del contenido de la revista; promovieron la auto-corrección y co-corrección, al tiempo que proporcionaron una mayor seguridad en la actuación académica. De igual modo, las clases introductorias y las discusiones en clases colaboraron con la comprensión de los contenidos de la asignatura.

Aprendizaje de los Contenidos de la Asignatura

Con respecto al aprendizaje de los contenidos, las participantes señalaron una serie de elementos asociados, que se ilustran en la Tabla 2.

Tabla 2

Aprendizaje de los contenidos y elementos asociados

Aprendizaje de los contenidos	Valoración de las estudiantes
Lectura, escritura y aprendizaje	4. “Yo estoy repitiendo esta materia, antes no entendía nada, pero ahora sé algunas cosas de tanto que leí y repetí lo que escribí después de las correcciones” (E1MG). 5. “mientras más leía más encontraba ideas repetidas o parecidas, después entendí que era que ya tenía la idea de lo que iba a escribir” (E2LD). 6. “...leí mucho una y otra vez un mismo texto para escribir una página, una sola página y esa página la tuve que escribir varias veces después de las correcciones hechas por la profesora o por los errores que veía. Aprendí la materia más que otras veces que he llenado hojas y hojas” (E4RL).
Manejo del contenido y metalenguaje de la asignatura	7. “Aprendí a citar para hacer la síntesis de las lecturas, conocí teorías semánticas y términos semánticos y entendí que todo está relacionado. Nos grabamos la palabra intertextualidad y tantas otras palabras que la profesora usó en este semestre, ya parecíamos otras personas en la clase...” (E1MG). 8. “Fue importante la lectura de libros, diccionarios, artículos en revistas científicas... biografías para aprender y poder hacer la revista” (E2LD). 9. “Me basé en el libro de Saussure, pero para entenderlo leí otros textos más sencillos...” (E4RL).
Relación entre los cursos de las carreras	10. “Comprendí la materia y vi la relación con otras materias” (E2LD).

Las respuestas presentadas por las estudiantes indican la importancia de la lectura en el proceso de escritura, pues reportan la necesidad de leer mucho y de manera recursiva, el uso de las citas y la síntesis de los materiales leídos para producir un escrito aún de una página. De hecho, si bien se proporcionó una lista de referencias básicas, realizaron sus propias búsquedas y accedieron a textos de menor complejidad (Ej. 9) que facilitaron la comprensión de otros, como estudios críticos de los aportes de Saussure, biografías de los autores representativos de la semántica, por mencionar algunos casos. Asimismo, advirtieron en los materiales los vínculos intertextuales (Ejs. 7 y 10). Por otra parte, la elaboración de la revista permitió el aprendizaje de los contenidos y el metalenguaje de la semántica.

Uso de las Tecnologías

En cuanto al uso de las tecnologías, desde la percepción de las participantes, se observa que la elaboración de la revista condujo al desarrollo de competencias digitales, las cuales se traducen no solo en el manejo de recursos tecnológicos, sino en la búsqueda y documentación en fuentes confiables y especializadas, y la proyección del uso al trabajo futuro (Sánchez, 2018; Amores Valencia y De Casas Moreno, 2019; Carrero, 2021) en virtud de la utilidad determinada y el carácter innovador, tal como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3

Uso de la tecnología

Competencias digitales	Valoración de las estudiantes
Búsqueda de información en fuentes confiables y especializadas	11. “También fue importante ...saber cuáles son los documentos confiables...” (E1MG).
	12. “Aprendimos a hacer búsquedas en bases especializadas, a hacer las referencias, o sea que es importante la tecnología para investigar” (E4RL).
Actitud positiva hacia el uso de las tecnologías	13. “Me gustó hacer la revista digital porque le vi utilidad y así puedo enseñar a mis alumnos en el liceo. Es algo innovador” (E2LD).
Empleo de recursos tecnológicos	14. “Aprendí a usar programas para diseñar...” (E1MG).
	15. “Aprendimos a usar herramientas y programas tecnológicos” (E3AD).

Factores Motivacionales y Afectivos

El cuarto aspecto que se observa en los comentarios de las estudiantes es el alusivo a los factores motivacionales y emocionales, que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Factores motivacionales y emocionales

Factores motivacionales y afectivos	Valoración de las estudiantes
Sentido de autoría	16. “La profesora repetía que con la práctica podíamos escribir textos de calidad y es verdad... Leo lo que escribí y casi no creo que eso lo escribí yo. Nos decía que nos sintiéramos autoras y así me siento, autora en una revista digital, es algo único” (E1MG).
	17. “Saqué tiempo para hacer un buen trabajo y sentirme bien como autora... y sabíamos que sí o sí terminábamos la revista” (E2LD).
Manejo de emociones	18. “Aprendí a controlar mi temor, si me equivocaba volvía a escribir, pensaba y pensaba en lo que iba a decir. Escribo mejor” (E4RL).
	19. “Aprendí a ... relajarme para hacer las cosas bien, aunque tuviera que escribir muchas veces” (E3AD).
	20. “Primero tenía ansiedad, quería terminar rápido... Después me concentré en las ideas... Quería aprender y demostrar que podía hacerlo” (E4RL).
Apoyo grupal y trabajo cooperativo	21. “Yo creo que no había hecho un trabajo en equipo así porque no hicimos partes como uno hace, todas investigamos y unimos la información. Me gustó trabajar así” (E2LD).
	22. “Aprendí a trabajar con mis compañeras sin conflictos” (E3AD).
	23. “Compartíamos los escritos y nos apoyábamos” (E1MG).
	24. “Decidimos en grupo el nombre de la revista y las secciones” (E3AD).
	25. “Me sentí apoyada por la profesora y mis compañeras” (E4RL).

Al reportar lo positivo y lo aprendido durante la elaboración de la revista, se identifican elementos que dan cuenta de la implicación emocional de las participantes en esta práctica letrada. Uno es el sentido de autoría, dos de las estudiantes señalan que querían sentirse autoras o que ya se sienten como tales. Incluso, desde la incredulidad, manifiestan la satisfacción ante el propio escrito.

Otro de los elementos avizorados es que, inicialmente, las participantes sentían temor y tensión ante la tarea global de escritura. No obstante, a medida que avanzaban, corregían y reescribían, fueron controlando el estado de inquietud porque, de este modo, lograrían un buen producto, aprenderían y demostrarían sus capacidades. Por lo tanto, los procesos motivacionales y los mecanismos emocionales (Grupo Didactext, 2015) permitieron iniciar la elaboración de la revista; mantuvieron la actitud positiva, las expectativas de logro y las creencias de autoría para concluir la tarea encomendada (meta de aprendizaje), y exhibir competencias frente a los futuros estudiantes y lectores en general (meta de rendimiento). Además, parecen haber incrementado el compromiso personal, lo cual se reflejó en la necesidad de buscar más tiempo para dedicarse a la escritura y a la reelaboración textual tras las correcciones.

El tercer aspecto motivacional y afectivo es el relativo al apoyo grupal y el trabajo cooperativo. Las estudiantes manifestaron su satisfacción al realizar un trabajo en equipo, puesto que no hubo conflictos, compartieron las tareas y se sintieron respaldadas.

Dificultades

Las dificultades experimentadas durante la producción de la revista se centran en tres aspectos, tal como se ejemplifica en la Tabla 5.

Tabla 5

Dificultades en la elaboración de la revista

Dificultades	Valoración de las estudiantes
Tiempo	26. “El tiempo del semestre es muy corto, lo bueno es que tuvimos la oportunidad de mejorar el trabajo después de terminar el semestre y de aplicar estrategias para corregir” (E2LD).
Acceso a Internet	27. “La dificultad que tuve fue que no tengo buen acceso a internet, tenía que venir al centro y aprovechar los encuentros presenciales” (E1MG).
Conocimiento previo	28. “Es una crítica para mí, no sabía nada de semántica, pensé que no sabía. Pero la clase introductoria me ayudó mucho porque descubrí que sabía algo y que la semántica la relacionamos con la vida” (E3AD). 29. “No tenía conocimientos de la materia, bueno solo de nombres, pero no sabía de teorías, estuve a punto de abandonar, pero después me dediqué porque la revista es de utilidad para nuestros compañeros” (E4RL).
Ansiedad	30. “Tuve que luchar con mi propia mente, quería terminar rápido esta materia para ocuparme de otras, pero cuando hablaba en clase con la profesora y mis compañeras todo era más claro. R. me convenció de hacer bien las tareas” (E3AD). 31. “Primero tenía ansiedad, quería terminar rápido, aunque no quedara bien... me empezó a gustar cuando avancé” (E4RL).

La limitación del tiempo fue una dificultad señalada por tres de las cuatro participantes, debido a la cantidad de asignaciones en otras materias. La restricción del acceso a Internet se presentó como un percance desfavorable en la búsqueda de información para dos de las estudiantes. Asimismo, la falta de conocimientos previos supuso un contratiempo en la lectura de los materiales y la escritura de los textos. Por último, la ansiedad por concluir rápido la tarea de escritura relacionada con la revista y dedicarse a otras, en principio obstaculizó el proceso.

Sin embargo, cada una de esas dificultades se solucionaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Aunque al inicio el tiempo fue una limitante, las participantes pudieron afrontarla y se comprometieron con la tarea (Ej. 17), además fue posible concluir luego de la finalización del semestre; el restringido acceso a Internet condujo a aprovechar los encuentros presenciales, en los cuales se contaba con buena señal; y la falta de conocimiento previo se subsanó con las clases introductorias presentadas por la docente y con las estrategias aplicadas por las mismas estudiantes (Ej. 9). Igualmente, la ansiedad se disipó cuando avanzaron, experimentaron la satisfacción de la labor cumplida y el trabajo de calidad, e interactuaron oralmente con las compañeras y la docente (Ejs. 30-31).

Discusión

En cuanto a la valoración de la secuencia didáctica, desde la percepción de las participantes, se observa que fue una experiencia positiva y productiva, pues se llevaron a cabo actividades colaborativas que favorecieron el trabajo grupal, sin descuidar los procesos de aprendizaje individuales (España Palop, 2022). Las estudiantes adquirieron autonomía en la búsqueda de referencias, lo cual es sumamente beneficioso porque “la actividad que implica la búsqueda e identificación de fuentes relevantes resulta crucial cuando se trata de aprender una materia y de producir textos propios en el seno de una disciplina” (Castelló et al., 2011, p. 102).

De igual manera, la elaboración de la revista favoreció el aprendizaje de los contenidos y el metalenguaje propio de la semántica. Las apreciaciones de las estudiantes al respecto son congruentes con la importancia para la apropiación de los saberes, el conocimiento de la materia y el lenguaje especializado, que otros autores (Carrero, 2021; Pérez Acosta, 2019; Sánchez, 2018; Torres Sánchez y Niño Molina, 2022) atribuyen a las revistas digitales en el desarrollo de cursos universitarios.

Otro aspecto relevante es que las participantes en esta experiencia comenzaron a reconocerse como “autoras, y a superar aquella concepción ... en la cual el escritor se ve como una figura inalcanzable, mítica, asociada con la creación de ficciones” (Vargas Franco, 2005, p.118). Esta imagen autoral se vio beneficiada por el soporte grupal y el trabajo cooperativo. La participación activa y la comunicación entre los involucrados en el proceso didáctico, así como la división de tareas, fijación de acuerdos y relaciones dialógicas para alcanzar la meta de elaborar una revista digital, o desarrollar otros proyectos de escritura, ha sido reportada en otras investigaciones (Bannon y Gaspar, 2012; España Palop, 2022; Godoy, 2021).

Con respecto a los conflictos experimentados, destaca la restricción del tiempo para cumplir con las demandas de escritura académica. De hecho, [Carlino \(2005\)](#) plantea que este es uno de los elementos obstaculizadores de la producción escrita. El no contar con suficiente conocimiento previo también constituye un conflicto en el desarrollo de las prácticas letradas; pues, como explica [Lomas \(1999\)](#), la comprensión textual “depende...también de lo que el lector ya conoce sobre el contenido del texto, y del tipo de procesos cognitivos que establezca entre lo que ya sabe y el contenido de lo que está leyendo” (p. 337).

Otra de las limitantes estuvo representada por las mínimas posibilidades de acceso a internet lo que representa un desafío a superar para democratizar el acceso a las TIC en contextos educativos y disminuir la brecha digital ([Cabero Almenara, 2020](#); [Marimon Martí et al. 2022](#)). A este hecho se añade la intranquilidad que provoca la exigencia en las tareas de escritura académica. Sin embargo, muchos de estos problemas fueron superados gracias a la influencia del componente motivacional-afectivo; ya que, además de los requerimientos en el manejo del contenido y las competencias tanto de lectura como de escritura, es “importante ‘querer’ hacerlo, tener la disposición, la intención, la motivación y la persistencia suficientes” ([Grupo Didactext, 2015](#), p. 229).

Conclusiones

El propósito de este artículo fue describir la secuencia didáctica seguida para la elaboración de una revista digital en un curso de Teoría del Significado de pregrado y valorar los resultados de su aplicación desde la percepción de los estudiantes. Se sustentó en el enfoque Escribir a través del currículo ([Bazerman et al., 2016](#); [Carlino, 2012](#)). El proceso de construcción se efectuó en tres fases: planificación de la tarea global de escritura, preparación del contenido y construcción de la revista.

El diseño de la revista digital, concebida como una secuencia didáctica, adaptada a las características del curso Teoría del Significado, resultó una estrategia apropiada para impulsar la escritura a través del currículo mediante el fomento de la investigación, la capacidad creativa, el desarrollo de las habilidades individuales y grupales, a la par de la demostración de competencias digitales mediante la aplicación de criterios para seleccionar, procesar y evaluar información obtenida de la web.

Se desarrolló la competencia específica planteada, en vista de que las estudiantes pudieron construir una revista digital con claridad, coherencia, pertinencia teórica y dominio de las competencias digitales, tomando en cuenta la audiencia especializada a la cual va dirigida, con el apoyo de la docente y la demostración de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas necesarias para afrontar los conflictos surgidos durante la realización de las actividades planificadas en la secuencia didáctica.

Recomendaciones

Entre las recomendaciones derivadas de la experiencia, se propone:

1. Continuar con la producción de la revista con otro grupo de estudiantes para mantener la periodicidad al publicar otros números.
2. Incorporar a otros docentes en el desarrollo de la revista para favorecer la vinculación entre las asignaturas de la malla curricular de la especialidad de Lengua y Literatura, ya que el curso desde donde se planteó esta secuencia didáctica está ubicado dentro de un nivel de integración en el cual el estudiante debe demostrar la adquisición de conocimientos de otras unidades curriculares como Gramática I y Gramática II.
3. Desarrollar talleres para el manejo de las distintas herramientas que ofrece la web a fin de mejorar las habilidades de diseño y edición de textos en formatos digitales.
4. Proveer a los estudiantes las condiciones institucionales para que cuenten con conexión a internet.
5. Destinar tiempo en las clases para escribir borradores de los textos solicitados y garantizar el acompañamiento permanente en esta labor, sea de manera presencial o virtual.
6. Programar clases introductorias y resúmenes de contenidos que promuevan la adquisición de saberes previos relacionados con la disciplina en la que se asientan las labores de escritura.
7. Propiciar un ambiente de seguridad, apoyo y motivación tanto intrínseca como extrínseca que garantice el desarrollo de la escritura en tareas demandantes como la elaboración de una revista digital.

Referencias Bibliográficas

- Amores Valencia, A. y De Casas Moreno, P.** (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso Español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Bannon, M. y Gaspar, M.** (2012). *Propuesta para la enseñanza en el área de lengua: Una revista para la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006538.pdf>
- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquee, D. y Garufis, J.** (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. F. Navarro (Coord.). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Burbano Pedraza, M. del C.** (2023). Transversal literacy for higher education curriculums: Academic Literacy through the Production of Academic and Professional Discursive Genres. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1–18. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4525>

- Cabero Almenara, J.** (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1). <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Carlino, P.** (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Carlino, P.** (2012). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda. *Cuadernos Pedagógicos*, 1(1), 8-21. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/185>
- Carrero, R.** (2021, 18 de noviembre). Revista digital de historia como puerta de acceso a la disciplina. [ponencia]. Jornada de investigación de pregrado. UPEL-Mérida, Venezuela.
- Cassany, D.** (2019). “Escritura digital fuera del aula: prácticas, retos y posibilidades”, en Puente Ferreras, Aníbal (ed). *Neuroaprendizaje e inclusión educativa* (pp. 111-153). Universidad Andrés Bello. [Texto de la conferencia plenaria del Primer Congreso Iberoamericano e Internacional de Neurodidáctica Educativa. Una revolución silenciosa. Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, 16/19-1-2018]. https://www.researchgate.net/publication/359496763_Escritura_digital_fuera_del_aula_practicas_retos_y_posibilidades_Version_preprint
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N.** (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Corera Álvarez, E. y Molina Molina, S.** (2016). La edición universitaria de revistas científicas. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 39(3), 277-288. doi: 10.17533/udea.rib.v39n3a05
- Cuetos Revuelta, M. J., Grijalbo Fernández, L., Argüeso Vaca, E., Escamilla Gómez, V., y Ballesteros Gómez, R.** (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 287–306. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26247>
- Díaz, L. y Carrero, R.** (2021). Comprensión y producción de textos históricos. *Educere*, 25(80), 15-27. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16454>
- España Palop, E.** (2022). Teaching writing and discursive genres in the digital age: Results of a Writing Project. HUMAN REVIEW. International Humanities Review / *Revista Internacional de Humanidades*, 13(6), 1–9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4081>
- García Valcárcel, A. y Muñoz Repiso, A.** (2016). *Las competencias digitales en el ámbito educativo*. Universidad de Salamanca. Gredos. Repositorio institucional. <https://gredos.usal.es/handle/10366/130340>

- Godoy, L.** (2021). Resolver los desacuerdos: un estudio de casos múltiples sobre la interacción durante la escritura digital y colaborativa. *Onomázein*, (53). <https://doi.org/10.7764/onomazein.53.06>
- Grupo Didactext** (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Lomas, C.** (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. *Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1. Paidós.
- Lozano, U.** (1996). *Directrices para un editor académico de revistas*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Marinkovich, J. y Morán, P.** (1998). La escritura a través del curriculum. *Revista Signos*, 31(43-44), 165-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>
- Martín, J. y Merlo, J.** (2003). Las revistas electrónicas: características, fuentes de información y medios de acceso. *Anales de Documentación*, 6, 155-186.
- Marimon Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. M., y Rodríguez Triana, M. J.** (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.505661>
- Mendoza, S. y Paravic, T.** (2006). Origen, clasificación y desafíos de las revistas científicas. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 49-75. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821103.pdf>
- Pérez Acosta, A.** (2019). La importancia de la producción de una revista científica para un departamento o una facultad. *Avances En Enfermería*, 37(2), 137-139. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v37n2.80723>
- Ramírez, D., Martínez, L. y Castellanos, O.** (2012). *Divulgación y difusión del conocimiento: las revistas científicas*. Universidad Nacional de Colombia. Programa Interdisciplinario de Investigación y Desarrollo en Gestión, Productividad y Competitividad. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11038>
- Sánchez, C. M.** (2018). La revista como herramienta docente en Educación Superior. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. <http://cuedespyd.hypotheses.org/4869>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.** (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Torres Sánchez, W. E., y Niño Molina, M. E.** (2022). Plan lector en inglés apoyado en revistas digitales utilizando la metodología ESP para cursos disciplinares de un programa de ingeniería civil. *Virtu@lmente*, 9(2). <https://doi.org/10.21158/2357514x.v9.n2.2021.3212>

Universidad Nacional Autónoma de México (2022). *Glosario de innovación educativa*. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/glosario-inovacion-educativa-digital-070322.pdf>

Vargas Franco, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4818>