

<http://dx.doi.org/10.4067/s0719-51762026000100524>

**ALFABETIZACIÓN TEMPRANA: DISEÑO DE UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA VOZ DISCURSIVA
MULTIMODAL EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA A
TRAVÉS DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA¹**

EARLY LITERACY: DESIGN OF A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE
DEVELOPMENT OF MULTIMODAL DISCURSIVE VOICE IN
SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE SCIENTIFIC
RESEARCH ARTICLE

Paz Guajardo

Universidad Andrés Bello, Chile

pacita96quillota@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-8582-2587>

Liliana Vásquez-Rocca

Universidad Andrés Bello, Chile

liliana.vasquez@unab.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2445-3253>

¹ Este trabajo se realizó en el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación 2025 N°11250150, financiado por ANID.

RESUMEN: El ingreso a la universidad ha evidenciado dificultades en la producción de géneros académicos especializados, lo que plantea la necesidad de abordar la alfabetización académica en el periodo escolar. En tal marco, este estudio expone una propuesta didáctica contingente y situada para el desarrollo de la voz discursiva multimodal en estudiantes de educación media basándose en el artículo de investigación científica. El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo con un diseño didáctico no implementado, integrando tres ejes teóricos: el posicionamiento estratégico del autor, la multisemiosis del discurso académico y la escritura como proceso. Como aporte, la propuesta constituye una vía pertinente para ampliar la alfabetización académica escolar y preparar tempranamente al estudiantado para las prácticas discursivas de la universidad.

PALABRAS CLAVE: voz discursiva multimodal, alfabetización temprana, educación media, artículo de investigación científica, alfabetización académica.

ABSTRACT: Entering university has revealed difficulties in producing specialized academic genres, highlighting the need to address academic literacy during the school years. This study presents a contingent and situated didactic proposal for developing multimodal discursive voice in high school students based on the scientific research article. The study adopts a qualitative approach with a non-implemented didactic design, integrating three theoretical axes: the strategic positioning of the author, the multisemiosis of academic discourse, and writing as a process. The proposal offers a relevant way to expand academic literacy in high school and prepare students early for the discursive practices of university life.

KEYWORDS: multimodal discursive voice, early literacy, high school education, scientific research article, academic literacy.

Recibido: 21 de enero de 2026

Aceptado: 26 de mayo de 2026

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los profundos cambios socioculturales y tecnológicos han transformado las formas en que se produce, circula y legitima el conocimiento. En este escenario, la lectura y la escritura se consolidan como prácticas sociales, cognitivas y discursivas esenciales para la participación en comunidades académicas y profesionales (Carlino, 2005, 2013, 2017; Cassany, 2006, 2016; Parodi, 2010; Vásquez-Rocca, 2023). Por lo mismo, la capacidad de producir textos especializados se ha convertido en una competencia clave, no solo para el éxito escolar, sino también para la inserción en el mundo universitario y laboral (Bazerman y Dean, 2012). Al respecto, diversas investigaciones en Chile (Concha *et al.*, 2013; Torres Perdigón, 2017; Navarro, 2017; Castro-Cifuentes, 2024) han evidenciado las dificultades que enfrentan los estudiantes de educación superior al momento de producir géneros académicos. Esto último ha revelado, por una parte, las carencias didácticas arrastradas desde las etapas educativas anteriores que limitan la preparación para afrontar el proceso de escritura académica (Boillos Pereira, 2017) y, por otra, dan cuenta del desafío que enfrenta el sistema educativo actual para diseñar e implementar metodologías de enseñanza de la escritura que respondan de manera efectiva a las demandas comunicativas de la educación superior (Avendaño-Guevara y Balderas-Gutiérrez, 2023; Uribe *et al.*, 2022). Este escenario ha puesto de relieve la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza de la escritura más allá del nivel universitario, cuestionando la idea de que la alfabetización académica sea una responsabilidad exclusiva de la educación superior, sino que debería partir en etapas escolares.

Sumado a lo anterior, en el contexto chileno, esta problemática adquiere especial relevancia a partir de las modificaciones curriculares implementadas por el Ministerio de Educación (2019), las cuales incorporan de manera explícita el trabajo con géneros discursivos académicos en la educación media, particularmente a través del electivo de Lectura y Escritura Especializada en tercero y cuarto medio. Entre los géneros que se incluyen está el Artículo de Investigación Científica (AIC, en adelante), considerado un medio central para la producción, validación y difusión del conocimiento disciplinar

(Parodi, 2008; Meza, 2016). No obstante, si bien el currículum escolar reconoce la importancia de este género discursivo, persiste una brecha entre estas orientaciones y las prácticas efectivas de enseñanza de la escritura en el aula. En particular, la mayoría de las propuestas didácticas se ha centrado en aspectos formales o lingüísticos de la escritura, dejando en un segundo plano dimensiones clave como el posicionamiento discursivo del autor y la naturaleza multimodal de los textos académicos contemporáneos. En este sentido, el AIC no puede entenderse únicamente como un texto expositivo, sino como un género de carácter persuasivo, en el que el autor debe posicionarse estratégicamente frente su objeto de estudio, frente a otros investigadores y frente a la comunidad disciplinar a la que se dirige (Meza, 2016).

Desde esta perspectiva, la construcción de la voz discursiva emerge como un componente central de la escritura académica. Diversos estudios han señalado que dicha voz no constituye un rasgo espontáneo, sino una competencia discursiva que se desarrolla progresivamente mediante la apropiación de estrategias retóricas y discursivas propias del género (Castelló *et al.*, 2011; Meza y Castellón, 2020). A ello se suma que, en los discursos académicos actuales, la construcción de la voz no se limita al plano verbal, sino que se configura a través de la interacción de múltiples sistemas semióticos, tales como gráficos, esquemas o tablas, que cumplen funciones epistémicas y argumentativas fundamentales (Parodi, 2010; Vásquez-Rocca, 2021).

En este marco, cobra relevancia la noción de voz discursiva multimodal, entendida como la proyección de la identidad discursiva del autor mediante el uso articulado de estrategias de posicionamiento y recursos multimodales en función de un propósito comunicativo específico. Es decir, se trata del agenciamiento del estudiante (Kress, 2019). Esta conceptualización permite ampliar los enfoques tradicionales de la voz autoral, integrando tanto la dimensión retórica del posicionamiento estratégico (Meza, 2016, 2017) como la multisemiosis inherente a los textos (Kress, 2010; Parodi, 2010). Sin embargo, a pesar de su potencial teórico y didáctico, existen escasas propuestas orientadas a enseñar de forma explícita la construcción de la voz discursiva multimodal en el nivel escolar, particularmente en relación con el AIC.

Frente a este escenario, el presente estudio propone el diseño de una secuencia didáctica orientada al desarrollo de la voz discursiva multimodal durante el proceso de escritura simulada de un artículo de investigación científica en estudiantes de educación media, en el marco del electivo Lectura y Escritura Especializada. Lo anterior se sustenta en la articulación de tres ejes teóricos: el posicionamiento estratégico del autor (Meza, 2016, 2017), la multisemiosis del discurso académico (Parodi, 2010) y la escritura como un proceso recursivo y reflexivo (Flower y Hayes, 1981; Grupo Didactext, 2015).

En términos metodológico-didácticos, se opta por una estrategia de reformulación de textos académicos, entendida como una instancia de mediación didáctica que permite a los estudiantes apropiarse progresivamente de las convenciones discursivas del género, sin exigir la producción autónoma inmediata de un artículo de investigación científica completo. De este modo, se busca favorecer la reflexión metadiscursiva y la comprensión del posicionamiento autoral en articulación con los recursos multimodales a la hora de construir el sentido del texto.

A partir de lo anterior, la propuesta didáctica aplicada permitiría favorecer el desarrollo de la voz discursiva multimodal en estudiantes de educación media, lo que contribuiría a una alfabetización temprana que colabore con que estos desarrollen con más éxito su ingreso a la universidad. Este trabajo aspira a contribuir al campo de la didáctica de la escritura académica, ampliando la discusión sobre la alfabetización académica hacia el nivel escolar y ofreciendo una propuesta pedagógica coherente con los desafíos discursivos multimodales que plantea la comunicación científica contemporánea.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La propuesta se articula en torno a tres ejes conceptuales complementarios. En primer lugar, se aborda el artículo de investigación científica (AIC). Este se caracteriza por su función epistémica y su relevancia en la producción y difusión del conocimiento disciplinar (Castelló, 2007; Meza, 2016, 2017; Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013; Parodi, 2008; Sánchez, 2016; Sánchez-Upegui, 2018). En segundo lugar, se entregan

directrices acerca del posicionamiento estratégico, es decir, los aspectos persuasivos, argumentativos y discursivos que median la transmisión de conocimientos (Meza, 2016, 2017). Por último, se aborda la multisemiósis inherente a la construcción de significados de los textos (Kress y Van Leeuwen, 2001; Parodi, 2010; Bezemer y O'Halloran, 2016; Parodi y Julio, 2017; Vásquez-Rocca *et al.*, 2024), considerando diferentes artefactos semióticos descritos por Parodi (2010) y que configuran la voz discursiva multimodal en la escritura académica.

1.1. Voz discursiva y posicionamiento estratégico en el AIC

El artículo de investigación científica (AIC) constituye uno de los géneros centrales del discurso académico, en tanto permite comunicar, validar y difundir el conocimiento producido en un campo disciplinar determinado (Sánchez, 2016; Parodi, 2008). También, por su importancia, ha sido uno de los géneros más estudiados (Meza, 2016, 2017; Tramallino *et al.*, 2025). Lejos de ser un texto meramente expositivo, el AIC posee un carácter marcadamente persuasivo, ya que el autor debe convencer a su audiencia de la relevancia de su objeto de estudio, de la pertinencia de sus decisiones teóricas o metodológicas y del valor de sus resultados para la comunidad científica (Meza, 2016).

Desde esta perspectiva, la construcción de la voz discursiva es un elemento clave del género AIC. Diversos autores han señalado que la voz autoral no es un rasgo espontáneo ni exclusivamente individual, sino una práctica discursiva socialmente situada, que se construye mediante la apropiación de convenciones retóricas propias de la comunidad académica (Castelló *et al.*, 2011). En esta línea, Meza (2016, 2017) propone el concepto de posicionamiento estratégico del autor, entendido como un acto discursivo complejo de carácter argumentativo y persuasivo, a través del cual el investigador se presenta a sí mismo, valida su investigación y establece relaciones con otros autores y con el conocimiento previo del campo.

En estos planteamientos se reconoce la complejidad del acto discursivo, ya que supone la interacción de componentes tanto internos del autor como externos a él. Por lo tanto, posicionarse estratégicamente implica no solo participar de una comunidad académica, sino ser parte de ella y ocupar un espacio simbólico dentro de la misma. Desde esta perspectiva discursiva, Meza (2016) identifica dos macrofunciones para lograr dicho posicionamiento: la valoración positiva de lo propio y la valoración negativa de lo ajeno. A partir de estas, la autora considera tres tipos de estrategias discursivas relacionadas con los tres espacios simbólicos en que se sustenta la actividad científica.

La dimensión epistémica se vincula directamente con la disciplina a la que pertenece el autor, ya que se refiere al conocimiento científico que aporta mediante su investigación. A través de esta dimensión, el escritor posiciona sus hallazgos frente al saber existente, valorando positivamente sus contribuciones al campo disciplinar o, en contraste, cuestionando críticamente los aportes de otros investigadores. La dimensión social, por su parte, tiene un marcado componente valorativo, pues se relaciona con la identidad social y discursiva del autor dentro de la comunidad científica. Estas estrategias permiten reforzar su rol, credibilidad y pertenencia, evidenciando conocimiento experto, compromiso ético o afinidad con determinadas corrientes teóricas. La dimensión textual, finalmente, agrupa los recursos teóricos y lingüísticos que contribuyen a valorar y legitimar la investigación en su conjunto, destacando coherencia, originalidad o rigor metodológico (Meza, 2016, 2017).

En el contexto educativo, este enfoque resulta especialmente relevante, ya que muchas dificultades que enfrentan los estudiantes en la escritura académica se relacionan con la invisibilidad de estas estrategias de posicionamiento, las cuales suelen permanecer implícitas en los textos científicos. Enseñar a reconocer y utilizar dichas estrategias implica, por tanto, hacer explícitas las decisiones discursivas que permiten al autor legitimar su investigación y construir una voz propia dentro del discurso académico.

1.2. Multimodalidad en el discurso académico

Junto con la dimensión retórica del posicionamiento, la escritura académica contemporánea se caracteriza por una creciente integración de diversos modos semióticos en la construcción del significado. En este sentido, la multimodalidad ha sido abordada desde distintas perspectivas teóricas que coinciden en reconocer que los textos no se configuran únicamente a partir del lenguaje verbal, sino que por medio de la interacción de múltiples recursos semióticos (Vásquez-Rocca, 2024).

En el ámbito del discurso académico, Parodi (2010) de manera pionera en Chile propone el concepto de multisemiosis para referirse a la organización funcional de distintos sistemas semióticos en los textos escritos, particularmente en géneros científicos y profesionales. Desde este enfoque, el significado textual se construye a partir de la articulación de sistemas verbales, gráficos, matemáticos y tipográficos, los cuales operan de forma integrada y cumplen funciones específicas en la representación y comunicación del conocimiento. Parodi (2010, 2015) identifica una serie de artefactos multisemióticos, como tablas, gráficos estadísticos, esquemas, ilustraciones o redes composicionales, entre otros, que no cumplen un rol meramente ilustrativo, sino que aportan a la construcción del sentido del texto, a la organización conceptual, la argumentación y la legitimación del conocimiento. Según el autor, estos son creados por la confluencia de múltiples sistemas semióticos y tienen un rol importante en la construcción del significado global de un texto dentro de un determinado género discursivo. Tales recursos permiten condensar información compleja, establecer relaciones entre datos y reforzar el posicionamiento estratégico del autor frente a su objeto de estudio. En consecuencia, un artefacto multisemiótico se produce al combinar diferentes sistemas semióticos con propósito, modalidad y composición específicos.

Desde el campo de la lingüística, la noción de artefacto no ha sido explorada de forma suficiente. Se cuenta con escasos trabajos que definen lo que se entiende por artefacto, aun cuando varios investigadores los utilizan como unidad de análisis en sus investigaciones (Liu y O'Halloran, 2009; Hiippala, 2012; Taboada y Habel, 2013).

Bateman (2021) señala que la noción de artefacto multisemiótico propone un nivel de descripción intermedio entre los sistemas semióticos y los géneros y modos. Según el autor, este concepto otorga una manera beneficiosa para distinguir las similitudes y diferencias entre los géneros, lo que ayudaría al análisis práctico de la variación multimodal en las situaciones comunicativas.

Ahora bien, desde una perspectiva didáctica, el enfoque de la multisemiosis y en específico de los artefactos multisemióticos resulta particularmente pertinente, ya que ofrece una sistematización operativa de los recursos multimodales presentes en el discurso académico y además permite descomponer los recursos utilizados en diversas técnicas, de modo de poder observar y visualizar las maneras en que se pueden crear. De esta manera, creemos que se inicia un camino a propuestas educativas que aborden de manera directa la enseñanza y el análisis de recursos multimodales en contextos escolares que no proponen otras miradas de la multimodalidad. Asimismo, dialoga directamente con los ejes curriculares de Chile, que reconocen la multimodalidad como una línea transversal en la comprensión y producción de textos, enfatizando la necesidad de manejar múltiples códigos semióticos para construir sentido (Ministerio de Educación, 2019).

En este estudio, la multimodalidad no es un complemento accesorio del texto, sino un componente constitutivo de la voz discursiva, en tanto los recursos multimodales participan activamente en la configuración del posicionamiento estratégico del autor. Esta voz estratégica concreta el ‘agenciamiento’ del estudiante, un concepto central en la multimodalidad. Los estudiantes se vuelven creadores agentivos de significados al seleccionar las tecnologías disponibles social y culturalmente con el objetivo de hacer visible para los otros lo que a él o ella le interesa comunicar (Kress, 2019). De este modo, la integración de estrategias discursivas y artefactos multisemióticos permite sostener la existencia de una voz discursiva multimodal que el estudiante puede ejecutar en la escritura de géneros discursivos, acorde con las prácticas comunicativas de la ciencia contemporánea.

1.3. Escritura académica como proceso y reformulación textual

Un tercer eje teórico que sustenta este trabajo corresponde a la concepción de la escritura académica como un proceso cognitivo y discursivo, caracterizado por su naturaleza recursiva, reflexiva y situada. Desde el modelo clásico de Flower y Hayes (1981) se estableció la escritura como una actividad de resolución de problemas que involucra etapas interactivas de planificación, textualización y revisión coherentes con los objetivos del escritor y las demandas del contexto.

Estos lineamientos cobran relevancia para la reflexión de la escritura en Chile, ya que se recogen en los fundamentos teóricos de las Bases Curriculares (2019) y se aplican en los programas de estudios desde 1° básico a 4° medio (Espinosa y Concha, 2015). En esta misma línea, Cerda Canales (2022) en su análisis sobre la transversalidad de la escritura en el currículum escolar chileno enfatiza la predominancia del enfoque por proceso para abordar la enseñanza de la escritura en el aula, considerando las diferentes etapas hasta llegar a un texto como producto.

Estos planteamientos han sido retomados y ampliados en el ámbito educativo por enfoques didácticos que enfatizan la importancia de enseñar la escritura como proceso, aunando instancias de mediación, retroalimentación y reflexión metacognitiva (Grupo Didactext, 2015, García-Huidobro y Ávila, 2025). En el caso de la escritura académica, este enfoque resulta especialmente relevante, pues implica la apropiación progresiva de géneros discursivos complejos y altamente normados.

En este marco, la reformulación textual se presenta como una estrategia didáctica clave para el aprendizaje de la escritura académica. Reformular un texto implica realizar operaciones cognitivas de alto nivel, como seleccionar, reorganizar, evaluar y reescribir información, lo que favorece la comprensión profunda del género y de sus convenciones discursivas (Serravallo, 2017). A diferencia de la escritura desde cero, la reformulación permite focalizar la atención del estudiante en aspectos específicos del discurso, como el posicionamiento autoral o el uso de recursos multimodales, sin sobrecargarlo con todas

las exigencias que implica la producción autónoma de un texto académico completo. Esto es un aporte fundamental para la enseñanza del género AIC.

Desde esta perspectiva, la reformulación de un AIC adaptado constituye una instancia de mediación didáctica que facilita la apropiación gradual de las prácticas discursivas propias de las comunidades científicas. Así, trabajar sobre un texto modelo permite a los estudiantes identificar y analizar estrategias de posicionamiento y recursos multimodales, para luego reconfigurarlos de manera consciente en función de nuevos propósitos comunicativos. De este modo, la escritura se vuelve un espacio de reflexión metadiscursiva y de construcción progresiva de la voz discursiva multimodal.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado al diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura académica en educación media. Aun cuando las actividades de aprendizaje constituyen un componente central de los procesos educativos, el estudio de los mecanismos implicados en su diseño ha recibido una atención limitada. No obstante, se ha revalorizado el diseño de materiales que afianzan este proceso, lo que se evidencia en un creciente incremento de publicaciones que han contribuido a su validación (Tomlinson y Masuhara, 2018). En particular, se concibe como un estudio de diseño didáctico, cuyo objetivo es articular fundamentos teóricos y decisiones pedagógicas en torno al desarrollo de la voz discursiva multimodal durante el proceso de escritura de un artículo de investigación científica.

La elección de un estudio de diseño didáctico responde a la necesidad de generar propuestas que dialoguen directamente con la práctica docente, teniendo en consideración las condiciones reales del aula y las orientaciones curriculares vigentes. En este sentido, el foco del análisis no se sitúa en la evaluación de resultados de aprendizajes, sino en la coherencia interna, la pertinencia didáctica y el potencial formativo de la propuesta diseñada.

La propuesta didáctica se diseña para ser implementada en el marco de la asignatura electiva de Lectura y Escritura Especializada, correspondiente a tercero medio del sistema educativo chileno. En específico, la secuencia se centra en el Objetivo de Aprendizaje 1 (OA1), que orienta a los alumnos a producir textos académicos gestionando información de diversas fuentes y demostrando dominio especializado de un tema.

Se consideran 14 sesiones destinadas a desarrollar la voz discursiva multimodal a través de una actividad de reformulación de un artículo de investigación científica, abordado desde las etapas del proceso escriturario: acceso al conocimiento, planificación, textualización, revisión y edición (Grupo Didactext, 2015). Cabe destacar que para esta tarea se trabaja con versiones adaptadas de artículos de investigación científica tal como fue explicado precedentemente. De este modo, la adaptación del AIC funciona como un andamiaje didáctico que favorece la configuración de una voz discursiva multimodal.

La reformulación constituye el eje metodológico de la propuesta, ya que permite mediar el aprendizaje de un género discursivo altamente especializado sin exigir una producción autónoma desde cero. En consonancia con Serravallo (2017), esta estrategia favorece la apropiación progresiva de convenciones discursivas mediante el trabajo con modelos, orientando la atención de los estudiantes hacia decisiones específicas de escritura. En este caso, la reformulación de versiones adaptadas de AIC busca enfocar el aprendizaje en la reconstrucción de estrategias de posicionamiento autoral y recursos multimodales, promoviendo una reflexión metadiscursiva sobre la configuración de la voz discursiva multimodal.

A partir de los fundamentos teóricos presentados, se espera que los estudiantes aprendan a reconocer, analizar y aplicar diez estrategias de posicionamiento discursivo adaptadas para la actividad y nivel educativo, junto con cinco recursos multimodales (Tabla, Esquema, Gráfico, Red composicional, Ilustración). El principal objetivo es que puedan comprender cómo estos recursos convergen en la configuración de una voz discursiva multimodal coherente con el género AIC.

Del total de 62 estrategias de posicionamiento estratégico planteadas por Meza (2017), se seleccionaron 10 (ver Tabla 1). Esta decisión respondió a criterios de pertinencia didáctica, frecuencia de aparición en los artículos de investigación científica y potencial formativo para estudiantes de educación media. En primer lugar, se privilegiaron aquellas estrategias que intervienen en momentos clave de la construcción del conocimiento científico, tales como la identificación de problemas de investigación, la formulación de posturas, la justificación de decisiones teóricas metodológicas, la validación de resultados y la proyección de hallazgos. En segundo lugar, se optó por estrategias que pudieran ser observadas, analizadas y aplicadas por estudiantes en una tarea de reformulación escrita, evitando aquellas cuyo uso dependiera de condiciones propias de investigadores expertos, como la autorreferencia, la declaración de membresías académicas o la explicitación de trayectorias investigativas.

Finalmente, algunas categorías originalmente diferenciadas por Meza (2017) fueron integradas en una misma estrategia cuando la distinción respondía únicamente a la presencia o ausencia de apoyo referencial, con el propósito de favorecer su comprensión y aplicación en el contexto escolar sin alterar su función discursiva fundamental. De este modo, la selección busca representar de manera equilibrada las dimensiones epistémica, social y textual del posicionamiento estratégico del autor, manteniendo un número acotado de estrategias que permita su enseñanza explícita dentro de una secuencia didáctica de duración limitada.

Tabla 1. Selección de estrategias de posicionamiento del autor tomadas y adaptadas de la propuesta de Meza (2017).

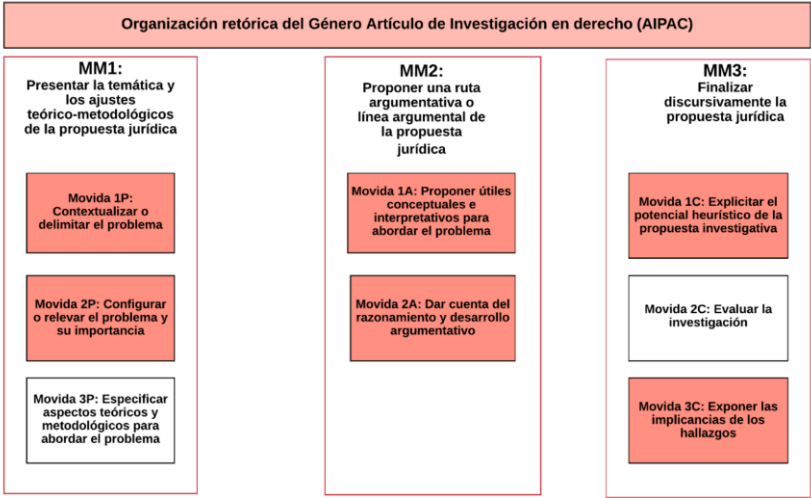
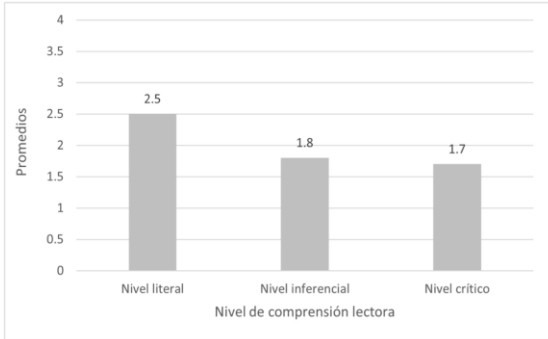
Nº	Estrategia epistémica adaptada
1	Identificar vacío, problema no resuelto o controversia (con o sin apoyo de referencias de otros autores)
2	Expresar postura propia (con o sin apoyo de referencias de otros autores)

3	Presentar propuesta de investigación
4	Justificar decisión teórica o metodológica con (apoyo de referencias de otros autores)
5	Destacar el aporte o la utilidad de su investigación
6	Validar resultados propios con apoyo de referencias de otros autores
7	Justificar limitaciones
8	Realizar proyección o predicción
Nº	Estrategia textual adaptada
9	Valorar positivamente su artículo (texto)
Nº	Estrategia social adaptada
10	Destacar el prestigio o aporte de la comunidad científica en la que se inscribe el artículo (con o sin apoyo de referencias de otros autores)

La estrategia epistémica favorece el desarrollo de los estudiantes en torno a la problematización, argumentación y legitimación de sus ideas, con o sin apoyo referencial de otros autores. La textual, orientada a la valoración positiva del propio texto, contribuye a que los estudiantes reconozcan y legitimen su producción dentro de una comunidad discursiva, promoviendo procesos de autorreflexión y autoafirmación fundamentales para el aprendizaje de la escritura académica. Por último, la incorporación de una estrategia social vinculada al reconocimiento del prestigio y aporte de la comunidad científica favorece la comprensión del carácter social y colaborativo del conocimiento, reforzando la idea de que el saber se realiza de manera colectiva y situada.

Asimismo, se realizó una selección de los artefactos multisemióticos descritos por Parodi (2010), los cuales cumplen funciones específicas en la organización y configuración del sentido del texto, además de respaldar y fortalecer el posicionamiento estratégico del autor en el discurso académico. A continuación, se enumeran y describen los diferentes

artefactos multisemióticos seleccionados, las funciones que desempeñan y ejemplos de cada uno² (Figura 1).

Artefacto multisemiótico	Ejemplos
Esquema: Representa de forma sintética la organización y relación jerárquica entre partes o componentes de un objeto o concepto (Parodi, 2010).	 Figura 2. Organización retórica funcional del género AIPAC.
Gráfico estadístico: Expone datos cuantitativos y representa pictóricamente un resumen visual de la información estadística (Parodi, 2010).	 Figura 1 Promedios alcanzados por los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora

² Los ejemplos de artefactos semióticos fueron tomados del Corpus-AIC-5-LIN que se recolectó en el marco del proyecto Fondecyt Iniciación N° 11250150.

Red composicional: Representa de forma sintética información de diversa índole o interrelaciones entre elementos de un fenómeno en una articulación original (Parodi, 2010).

Figura 2 Características de los OVA según Wiley (2003) en la observación directa realizada



ABP: Aprendizaje basado en proyectos; OVA: Objetos virtuales de aprendizaje; TIC: Tecnologías de la información y la comunicación.

Tabla: Representa contenidos jerárquicos, además organiza y clasifica información (Parodi, 2010).

Tabla 2 Niveles de desempeño en ERCE para estudiantes de tercer grado

Nivel	Puntaje	Descripción
1	Hasta 675 puntos	Los estudiantes demuestran capacidades para: - Localizar información explícita en el texto. - Extraer conclusiones mediante la conexión de ideas. - Inferir el significado de palabras conocidas con base en las ideas del texto. - Reconocer tipos de textos breves de estructura familiar.
2	Entre 676 y 728 puntos	Los estudiantes demuestran capacidades para: - Localizar y relacionar información explícita mediante sinónimos. - Inferir información con base en conexiones sugeridas por el texto que no son evidentes en el mismo. - Establecer relaciones que demuestran comprensión global del texto. - Reconocer el propósito comunicativo del texto no literario.
3	Entre 729 y 812 puntos	Los estudiantes demuestran capacidades para: - Localizar y relacionar información explícita en distintas partes del texto. - Inferir información con base en conexiones sugeridas en el texto y apoyadas en conocimientos previos. - Inferir el significado de palabras desconocidas. - Comprender el sentido global del texto, diferenciando la información explícita e implícita. - Reconocer las características de contenido de los textos.
4	Desde 813 puntos en adelante	Los estudiantes demuestran capacidades para: - Interpretar lenguaje figurado y las acciones de los personajes del texto. - Reflexionar y valorar el contenido del texto. - Reconocer los tipos de textos de estructuras no familiares.

Fuente: Elaboración propia con base en LLEE (2016b).

Ilustración:

Representación a través de fotografías, dibujos, estampados o grabados, objetos reales o ideales (Parodi, 2010).



Figura 1. Uso de préstamos del mapuzugun en consignas escritas en español [de arriba abajo y de izquierda a derecha] “La ley winka me seca las venas”; “Peñis asesinados en democracia”; “Pelea como weichafe”; “Para hacerle frente a toda su violencia, iwetruwe! a los pacos”; “Con la actitud weichafe”.

Figura 1. Selección de artefactos tomados desde Parodi (2010).

La incorporación de los artefactos multisemióticos presentados en la Figura 1 se justifica en tanto no solo entregan claridad y organización al discurso científico, sino que también construyen significados y le otorgan legitimidad al conocimiento producido, al permitir que los estudiantes articulen diversos recursos semióticos como estrategias para fortalecer la configuración de la voz discursiva durante el proceso de escritura simulada de un AIC. En este sentido, dichos artefactos se convierten en herramientas claves para que los estudiantes comprendan su función en la construcción del posicionamiento estratégico del autor, potenciando su capacidad de comunicar y difundir el conocimiento de manera eficaz dentro del ámbito académico.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

A partir de los planteamientos teóricos y de la selección metodológica se construyó una secuencia didáctica organizada en 14 sesiones orientadas a desarrollar la reformulación de un artículo de investigación científica mediante la enseñanza explícita de estrategias de posicionamiento y el uso funcional de recursos multimodales. Se dividió en cinco

etapas: a) clases previas, b) acceso al conocimiento, c) planificación, d) textualización y e) revisión y edición. La panorámica general se presenta en la Tabla 2:

UNIDAD 3		Transformando el conocimiento		
OA 1		Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema.		
Etapas	Sesión	Objetivos	Estrategias voz discursiva multimodal	Recursos
Clases previas	1	Comprender la función de las estrategias de posicionamiento discursivo en artículos de investigación científica (AIC), identificando en fragmentos ejemplos de cada una de ellas y valorando este recurso para la escritura académica.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Guía de aplicación n°1 (Anexo 1) Definiciones y explicaciones de las estrategias de posicionamiento Ejercicio con ejemplos para reconocer las estrategias de posicionamiento. Cierre Reflexión grupal
	2	Analizar las estrategias de posicionamiento discursivo en un artículo de investigación científica, considerando y respetando la diversidad de opiniones.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Guía de aplicación n°2 (Anexo 2) La guía de aplicación contempla un AIC para ser analizado a través de preguntas orientadoras. Cierre Reflexión grupal Modalidad Trabajo grupal

	3	Reconocer los tipos de recursos multimodales y sus funciones en artículos de investigación científica, a través de la clasificación y descripción de cada uno de ellos, valorando la multimodalidad como un recurso de escritura académica.	Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Guía de aplicación 3 (Anexo 3) La guía contempla la descripción y ejemplos de cada recurso multimodal. Además del link de un Formulario de Google para trabajar en conjunto la identificación de los recursos y sus funciones. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeld0-AsOidrwIYNDAg7V2uwqceiT5rVa16sc3NMfqK6KLRmQ/viewform?usp=header Cierre Reflexión grupal
	4	Analizar cómo la utilización de recursos multimodales fortalece la configuración de la voz discursiva multimodal en un artículo de investigación científica, a través de preguntas orientadoras y valorando la instancia de trabajo colaborativo.	Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Guía de aplicación n°4 (Anexo 4) Se utilizará el mismo AIC trabajado en la segunda sesión, pero esta vez el foco estará puesto en los recursos multimodales presentes. Cierre Enlace a pizarra interactiva de Padlet. Modalidad Trabajo grupal

	5	Evaluar la configuración de la voz discursiva multimodal en un AIC, a través de la articulación entre las estrategias discursivas y la utilización de recursos multimodales y mostrando disposición reflexiva en el desarrollo de la tarea.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Guía de aplicación 5 (Anexo 5) Consiste en evaluar la voz discursiva multimodal en diversos fragmentos de un artículo de investigación científica. Además, se presentará la evaluación final con su respectiva rúbrica (Anexo 6) de evaluación, coevaluación (Anexo 7) y autoevaluación (Anexo 8). Cierre Actividad en Mentimeter Modalidad Trabajo grupal
Acceso al conocimiento	6	Comprender cómo desarrollar una actividad de escritura de reformulación, a partir de las estrategias de posicionamiento multimodal, demostrando una actitud crítica y reflexiva.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Anexo 9 Guía de aplicación n°5 Consiste en la lectura, análisis y reformulación de algunos fragmentos de un artículo de investigación. Cierre Ticket de salida metacognitivo individual Modalidad Trabajo grupal

	7	Analizar un artículo de investigación científica, a través de las estrategias de posicionamiento multimodal. Valorando la instancia de trabajo colaborativo.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Anexo 10 Ficha de Análisis Consiste en el AIC asignado para la actividad y preguntas que guiarán la comprensión, el análisis y las posibles reformulaciones. Cierre Ticket de salida metacognitivo individual Modalidad Trabajo grupal
Planificación	8	Organizar la reformulación de la voz discursiva multimodal de un artículo de investigación científica modificado, considerando las estrategias de posicionamiento y los recursos multimodales revisados en clases anteriores, asumiendo una actitud reflexiva y crítica hacia las diversas formas de posicionarse discursivamente.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Anexo 11 Borrador de escritura con la estructura del artículo y orientaciones para realizar las reformulaciones Cierre Actividad en Mentimeter Modalidad Trabajo grupal

	9	Planificar la reformulación de la voz discursiva multimodal de un artículo de investigación científica modificado, considerando la organización desarrollada anteriormente y valorando la planificación como una etapa clave dentro del proceso de escritura.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Anexo 11 Borrador de escritura con retroalimentaciones de la docente Cierre Ticket de salida metacognitivo individual Modalidad Trabajo grupal
Textualización	10	Escribir las reformulaciones realizadas e integrarlas al artículo de investigación científica modificado, considerando la planificación elaborada en clases anteriores y teniendo rigurosidad y compromiso con la producción científica.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Anexo 11 Borrador de escritura con retroalimentaciones de la docente. Cierre Enlace a pizarra interactiva de Padlet. Modalidad Trabajo grupal
	11	Reformular la voz discursiva multimodal de un artículo de investigación científica, considerando los avances de clases anteriores y demostrando compromiso con la calidad del trabajo académico.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Anexo 10 Borrador de escritura con nuevas retroalimentaciones de la docente Cierre Semáforo de la escritura Modalidad Trabajo grupal

Revisión y edición	12	Revisar y editar la reformulación del artículo de investigación científica redactado anteriormente, a través de una lista de cotejo y considerando las retroalimentaciones de la docente, valorando la instancia metacognitiva y recursiva del proceso de escritura.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Anexo 11 Borrador de escritura con nuevas retroalimentaciones de la docente Anexo 12 Lista de cotejo para que el estudiante pueda revisar su propio texto. Cierre Ticket de salida metacognitivo individual Modalidad Trabajo grupal
	13	Revisar y editar la reformulación del artículo de investigación científica redactado anteriormente, considerando las retroalimentaciones de los compañeros y la docente, aplicando criterios de coherencia, cohesión y adecuación al género académico, mostrando una actitud responsable y reflexiva.	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Anexo 11 Borrador de escritura Anexo 13 Lista de cotejo para la evaluación entre pares. Cierre Ticket de salida metacognitivo Modalidad Trabajo grupal
	14	Reescribir la reformulación del artículo de investigación científica revisado anteriormente, incorporando las mejoras durante el	Estrategias discursivas 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 Artefactos multisemióticos I -II-III-IV-V	Anexo 10 Borrador de escritura Anexo 6 Coevaluación

		proceso de retroalimentación y demostrando flexibilidad para reelaborar las propias ideas.		Cierre Reflexión sobre el trabajo realizado. Modalidad Trabajo grupal
--	--	--	--	--

Tabla 2. Cronograma y objetivos de la secuencia didáctica³.

Las primeras seis sesiones, denominadas clases previas y de acceso al conocimiento, cumplen una función de andamiaje intensivo debido al carácter novedoso del trabajo de este tipo de texto. En este tramo, los estudiantes reconocen, analizan y evalúan estrategias de posicionamiento del autor a partir de guías con definiciones, ejemplos y ejercicios de identificación. Posteriormente, aplican este análisis a un artículo de investigación por medio de preguntas orientadoras, trabajo colaborativo y socialización de hallazgos. En paralelo, se introduce la multimodalidad del discurso científico mediante la clasificación y el análisis de artefactos multisemióticos, incorporando actividades como reorganización de fragmentos, identificación de funciones y discusiones guiadas sobre cómo estos recursos contribuyen a la construcción del sentido del texto y a la configuración de la voz multimodal del autor. Hacia el cierre de esta fase, se integran ambos ejes en tareas de evaluación de la voz discursiva multimodal, con modelamiento docente y actividades grupales.

En la séptima sesión se inicia el proceso de escritura de reformulación del AIC, estructurado según etapas del enfoque de escritura como proceso (Grupo Didactext, 2015). Primero, los estudiantes analizan en profundidad un artículo de investigación científica adaptado para la tarea, cuya modificación incluye ajustes deliberados en estrategias de posicionamiento y supresión de algunos recursos multimodales, con el objeto de incentivar la reconstrucción de la voz discursiva multimodal. Luego, en la octava y novena sesión, se desarrolla la planificación mediante un borrador de escritura con orientaciones y estructura del artículo, que permite organizar decisiones de reformulación por apartados,

³ El material completo de la secuencia didáctica puede ser solicitado al correo pacita96quillota@gmail.com.

recibir retroalimentación docente y ajustar el plan en función de criterios compartidos; este momento se acompaña de instancias metacognitivas para monitorear la participación, posibles dificultades y las percepciones personales del estudiantado acerca de su avance.

En la décima y décimo primera sesión se realiza la textualización en la sala de computación, integrando reformulaciones planificadas en un documento colaborativo que permite la participación simultánea en línea, cuidando la coherencia y la cohesión por medio de recordatorios de conectores, supervisión docente y retroalimentación situada.

Por su parte, la décimo segunda y décimo tercera clase se destinan a la revisión y edición, primero con una lista de cotejo para la revisión del propio texto y luego con coevaluación entre pares, promoviendo *feedbacks* fundamentados y criterios comunes; este proceso se cierra con actividades metacognitivas que visibilizan avances, tensiones y aprendizajes. Finalmente, en la última sesión los grupos producen la versión final del AIC reformulado, incluyen mejoras a partir de retroalimentaciones, aplican coevaluación del trabajo colaborativo y participan en una reflexión de cierre que revela la diversidad de elecciones discursivas y la construcción progresiva de una voz discursiva multimodal pertinente al género.

4. DISCUSIÓN

Como se ha mencionado, la presente investigación corresponde al diseño de una propuesta didáctica y no a su implementación, de modo que el análisis se centra en la coherencia interna, la pertinencia didáctica y el potencial formativo del dispositivo diseñado. La coherencia interna se expresa en la articulación de los fundamentos teóricos seleccionados. Estos son: el posicionamiento estratégico, la multisemiosis del discurso académico, la escritura como proceso y las actividades propuestas para su enseñanza. Por otra parte, la pertinencia didáctica radica en la adaptación de conceptos provenientes de la investigación especializada a las condiciones curriculares y cognitivas de estudiantes de educación media. Finalmente, el potencial formativo de la propuesta se vincula con la posibilidad de aproximar tempranamente al estudiantado a prácticas propias de la

alfabetización académica por medio de una secuencia de actividades progresivamente andamiadas.

Desde el diseño propuesto, es posible proyectar la viabilidad de la enseñanza de la escritura del AIC en educación media, desde un enfoque de mediación progresiva que busca hacer explícitas las convenciones discursivas del género. En este sentido, la propuesta contribuye a desplazar una visión reducida de la escritura académica por una comprensión de la escritura como práctica epistémica y socialmente situada. La organización en etapas opera como un andamiaje que favorecería la apropiación gradual de decisiones complejas, especialmente en un contexto escolar en el que las trayectorias de alfabetización académica suelen ser incipientes.

De esta manera, el trabajo con el AIC rescata el potencial didáctico que tiene como un medio que permitiría acercar a los estudiantes a prácticas discursivas propias del ámbito académico y científico. Tal como señalan Parodi *et al.* (2009), Parodi (2010), Meza (2016, 2017) y Sánchez (2016), el AIC es uno de los principales dispositivos de producción, validación y divulgación del conocimiento disciplinar. En este sentido, su abordaje en el contexto escolar permitiría que los estudiantes reconozcan al texto científico no solo como un soporte de información, sino como una construcción discursiva situada, regulada por convenciones retóricas, argumentativas y multimodales. Asimismo, la secuencia permitiría operacionalizar en la sala de clases lo que las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2019) plantean de forma general, ofreciendo andamiajes concretos y didácticos para abordar un género de alta complejidad en el contexto escolar.

En consecuencia, la actividad de escritura simulada mediante la reformulación de un AIC permitiría articular lectura, análisis y producción escrita en un contexto de producción académica didácticamente mediado. La adaptación de los textos, acotando extensión y modificando deliberadamente ciertas estrategias de posicionamiento y artefactos multimodales, facilitaría que los estudiantes puedan intervenir el género sin perder sus rasgos constitutivos. Así, se genera un espacio de práctica significativo y pertinente para un nivel inicial de alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013, 2017)

Otro aspecto fundamental de la propuesta es que la enseñanza explícita de las estrategias de posicionamiento en conjunto con los recursos multimodales contribuye a visibilizar las convenciones estructurales y retóricas del AIC. Al trabajar con definiciones, ejemplos auténticos y ejercicios de identificación y análisis, los estudiantes podrían observar cómo el texto se organiza, justifica y difunde el saber científico (Castelló, 2007). Esta toma de conciencia es clave para la alfabetización académica, en la medida en que se desplaza el foco desde el producto terminado hacia las decisiones discursivas que lo sostienen.

En este marco, la propuesta reafirma la pertinencia del AIC para abordar la configuración de la identidad discursiva del autor, según las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2019). Los aportes de Meza (2016, 2017, 2018) y Meza y Castellón (2020) sobre el posicionamiento estratégico del autor, con sus dimensiones epistémicas, sociales y textuales, en conjunto con los planteamientos de Parodi (2010) sobre la multisemiosis en el discurso científico, se integraron de manera operativa en la secuencia. Los estudiantes no solo conocerían estas nociones a nivel declarativo, sino que las podrían movilizar al analizar y reformular fragmentos concretos, lo que les permitiría comprender la escritura académica como un espacio de toma de posición y construcción de voz propia, sostenida en múltiples sistemas semióticos.

La incorporación de los artefactos multisemióticos descritos por Parodi (2010) y la selección acotada de estrategias de posicionamiento autoral se consolidarían como componentes claves para potenciar la voz discursiva multimodal de los estudiantes. El trabajo con esquemas, tablas, redes composicionales, gráficos e ilustraciones permitiría comprender que el significado y el posicionamiento no dependen únicamente del modo verbal, sino que se construyen a través de diversos recursos semióticos que organizan, jerarquizan y legitiman el conocimiento científico. Al mismo tiempo, la elección de las diez estrategias de posicionamiento (Meza, 2016, 2017), adaptadas mediante la fusión de categorías redundantes, facilitaría su comprensión y aplicación a nivel escolar. En suma, estos dos elementos funcionarían como andamiajes complementarios que harían más

accesible la complejidad del género académico, ayudando a los estudiantes a desarrollar una voz discursiva multimodal pertinente y consciente.

El uso de la reformulación como eje central de la propuesta es una decisión metodológica pertinente, ya que se consolida como una actividad de aprendizaje que articula la lectura, la comprensión y la escritura, permitiendo al estudiante reconstruir el sentido de un texto original desde su propia interpretación; seleccionando, reorganizando e integrando información (Serravallo, 2017). Al intervenir un texto académico, los estudiantes deben tomar decisiones discursivas concretas, negociar en grupo las estrategias de posicionamiento y los recursos multimodales a emplear, justificando sus decisiones. Todo esto favorecería tanto la apropiación del conocimiento como el desarrollo de una voz autoral multimodal.

Desde el punto de vista del proceso escriturario, los planteamientos del Grupo Didactext (2015) permiten constatar que, cuando estas etapas se trabajan de manera explícita y andamiada, los estudiantes no solo podrían mejorar el producto final, sino que lograrían desarrollar una mayor conciencia sobre lo que implica escribir un texto académico. En este marco, la reformulación no se reduce a una tarea final, sino que forma parte de un proceso continuo en el cual el estudiante revisa sus decisiones discursivas, adapta su texto a una nueva situación comunicativa y reconfigura un posicionamiento autoral en relación con su propia identidad discursiva. Así, las distintas fases del proceso de escritura contribuirían a promover la autorregulación cognitiva y discursiva, lo que favorece una participación más consciente y reflexiva al construir el texto académico.

En coherencia con lo planteado por el Grupo Didactext (2015), el borrador funciona como un andamiaje que hace más visible el carácter recursivo de la escritura y favorece la evaluación formativa en la que el error y la revisión se transforman en oportunidades de aprendizaje. Asimismo, su uso articulado con la ficha de escritura facilita los procesos de acceso al conocimiento más guiados y pertinentes, mientras que las retroalimentaciones constantes de la docente contribuyen a una relación más dialógica que fortalece la toma de decisiones y la reescritura colaborativa. Tal como señala Kloss

(2018), los borradores operan como mediadores entre el saber disciplinar y el saber escribir, lo cual se contempla en esta experiencia al lograr que los estudiantes ajusten progresivamente su posicionamiento autoral y el uso de recursos multimodales durante la reformulación. En síntesis, el trabajo sistemático con borradores no solo favorecería el desarrollo de una voz discursiva multimodal, sino que también promovería la metacognición, la autorregulación y la comprensión profunda del proceso de escritura, aspectos esenciales para avanzar en la alfabetización académica en educación media.

Por otra parte, la revisión entre pares permitiría que los estudiantes evalúen el trabajo de otro grupo desde criterios previamente consensuados, promoviendo una retroalimentación más objetiva, focalizada y formativa. Además, la actividad facilitaría el desarrollo de habilidades críticas y colaborativas, al exigir que los estudiantes justifiquen sus observaciones, reconozcan fortalezas y señalen oportunidades de mejora (Kloss, 2018). De este modo, la evaluación no solo refuerza la comprensión de las estrategias de posicionamiento autoral multimodal, sino que también contribuye a instalar un clima de corresponsabilidad y diálogo académico, coherente con los principios de la alfabetización académica y con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación (2019).

La incorporación sistemática de instancias metacognitivas como ticket de salida, reflexiones grupales, actividades en Padlet o Mentimeter, también se consolida como un componente clave de la propuesta. En línea con Flavell (1976, 1992), Flower y Hayes (1981) y el Grupo Didactext (2015), estas actividades promueven que los estudiantes reflexionen sobre sus propias estrategias, reconozcan dificultades y valoren sus avances, articulando dimensiones cognitivas, afectivas y motivacionales del proceso de escritura. La metacognición opera como un puente entre la comprensión del género y la construcción de una identidad discursiva en formación. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura debe incluir instancias metacognitivas sistemáticas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso, tomar decisiones discursivas conscientes y regular sus avances.

Lo anterior se conecta con la propuesta de González Rodríguez (2018), quien plantea el diario reflexivo como una estrategia para promover la metacognición y fortalecer la construcción de una voz autoral consciente. Aunque la presente secuencia no incorpora esta herramienta, la dimensión metacognitiva se considera de manera transversal por medio del ticket de salida, fichas de escritura y borradores sucesivos que le permitirían a los estudiantes reflexionar sobre sus decisiones discursivas, reconocer avances y dificultades y asumir una participación más consciente en el proceso de escritura. Estos recursos, junto con la retroalimentación constante del o la docente, favorecen la autorregulación y la comprensión socioemocional del propio aprendizaje (Grupo Didactext, 2015) respecto de la escritura como una práctica simultáneamente cognitiva, afectiva y motivacional.

En este mismo sentido, la incorporación de instancias de autoevaluación y coevaluación descritas en la secuencia didáctica se proponen como una estrategia coherente con el enfoque procesual, reflexivo y colaborativo de la escritura. Tal como señalan Cassany (2006, 2016) y el Grupo Didactext (2015), estos momentos permiten que los estudiantes asuman un rol activo en la valoración de su propio desempeño y el trabajo de sus pares. Esto último promueve la autorregulación, la conciencia metacognitiva y la reflexión crítica sobre los procesos discursivos.

Por último, el trabajo grupal a lo largo de toda la secuencia didáctica potenciaría el desarrollo de habilidades metacognitivas, comunicativas y socioemocionales, al requerir coordinación, planificación conjunta y resolución colaborativa de problemas textuales. Según Benoit (2021):

Además de impactar las habilidades lingüísticas, cognitivas, personales y grupales, el trabajo colaborativo constituye una estrategia didáctica que permite al estudiante construir los cimientos para un aprendizaje eficaz y, asimismo, motivar la reflexión sobre el proceso de producción y la metacognición en instancias de edición de pares y de coevaluación. (p. 6)

En la misma línea, Carlino (2005, 2013) sostiene que tales instancias de interacción posibilitan la alfabetización académica compartida, en tanto los estudiantes se apropian colectivamente de las convenciones discursivas del género y construyen conocimiento disciplinar. Esto último, en coherencia con los lineamientos del Ministerio de Educación (2019), los cuales promueven la colaboración, el diálogo y la participación como ejes del aprendizaje significativo.

En resumen, la discusión en torno a la propuesta permite concluir que el diseño de una secuencia didáctica centrada en la reformulación de un AIC, la enseñanza explícita de estrategias de posicionamiento autoral articuladas con la integración sistemática de recursos multimodales constituiría una vía pertinente para iniciar los procesos de alfabetización académica multimodal en la enseñanza media.

5. CONCLUSIONES

Este estudio propuso una secuencia didáctica de catorce sesiones robustamente fundamentada que se orienta a favorecer el desarrollo de la voz discursiva multimodal en educación media, mediante la reformulación guiada de AIC. En términos de aporte, la propuesta ofrece un modelo de intervención didáctica que amplía el horizonte de la alfabetización académica escolar, articulando dimensiones frecuentemente abordadas por separado como son el posicionamiento autoral como práctica persuasiva y la multimodalidad como componente constitutivo de la comunicación científica. De este modo, se avanza hacia una comprensión integrada de la voz académica multimodal, pertinente a las prácticas discursivas contemporáneas.

Entre las principales contribuciones, destaca la operacionalización didáctica del posicionamiento estratégico el autor, mediante la sistematización de actividades progresivas y evaluables; la incorporación de la multisemiosis como objeto de enseñanza, enfatizando la función epistémica y argumentativa de artefactos multisemióticos en la configuración de la voz discursiva multimodal y el uso de la reformulación y del borrador de escritura como mediaciones que favorecen la apropiación gradual del género sin sobrecarga

cognitiva. En conjunto, estos elementos podrían fortalecer la enseñanza de la escritura académica en el nivel escolar y responden a orientaciones curriculares que demandan producir textos especializados gestionando información de diversas fuentes y demostrando dominio disciplinar.

Como limitaciones, cabe señalar que el presente trabajo se centra en el diseño y fundamentación de la propuesta, por lo que en futuras investigaciones se debería avanzar hacia su implementación sistemática para documentar evidencias de aprendizaje, analizar transformaciones en los textos producidos y caracterizar con mayor precisión la progresión en el uso de estrategias de posicionamiento y recursos multimodales. Asimismo, la aplicación de la secuencia puede requerir ajustes según tiempo disponible, acceso a recursos tecnológicos y trayectorias escolares específicas. En términos de proyección, se sugiere evaluar la propuesta en contextos diversos, ahondar en su adaptación a este tipo de texto y profundizar en instrumentos de evaluación de la voz discursiva multimodal que integren dimensiones lingüísticas y multisemióticas.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA ([CREDIT](#))

Paz Guajardo: Conceptualización, Investigación, Curación de datos, Análisis de datos, Metodología, Administración del proyecto, Visualización, Redacción (borrador original), Redacción (revisión y edición).

Liliana Vásquez-Rocca: Conceptualización, Investigación, Visualización, Redacción (borrador original), Redacción (revisión y edición).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño-Guevara, C. y Balderas-Gutiérrez, K. E. (2023). “El contexto social y cultural en la lectoescritura de educación media superior”. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 18, núm. 2, pp. 187-197.
- Bazerman, C. y Dean, C., eds. (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures*. Parlor Press LLC.

- Benoit, C. (2021). "El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos". *Praxis & Saber*, vol. 12, núm. 30, pp. 1-17.
- Boillos Pereira, M. M. (2017). "Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de los géneros en la Educación Secundaria". *Didáctica. Lengua y literatura*, vol. 29, pp. 11-28.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2016). "La escritura como proceso". *Corporación Universitaria Iberoamericana*, <https://aulavirtual.ibero.edu.co/repositorio/Presencial/Fonoaudiolog%C3%A1Da/Habilidades-comunicacion-I-2019/MD/LA%20ESCRITURA%20COMO%20PROCESO%20%281%29.pdf>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). "La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis". *Revista signos*, vol. 44, núm. 76, pp. 105-117.
- Castelló, M., coord. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Graó.
- Castro-Cifuentes, M. A. (2024). "Lenguaje académico y potencial didáctico de la escritura: Revisión de un programa de estudio chileno". *Revista Andina de Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 1-10.
- Carlino, P. (2005). *La escritura en el nivel superior. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carlino, P. (2017). "Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias". *Signo y Pensamiento*, vol. 36, núm. 71, pp. 16-32.
- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F. y Andrade, L. (2013). "Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica". *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 81-113.
- Cerda Canales, C. (2022). "La transversalidad de la escritura en el currículum escolar chileno". *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 21, núm. 45, pp. 108-122.
- Espinosa, M. J. y Concha, S. (2015). "Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de

- escritura que subyacen a la propuesta curricular”. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 41, núm. 2, pp. 325-344.
- Flavell, J. (1976). “Metacognitive aspects of problem solving”. *The nature of intelligence*, editado por L. B. Resnick. Erlbaum, pp. 231-236.
- Flavell, J. (1992). “Desarrollo cognitivo: pasado, presente y futuro”. *Developmental psychology*, vol. 28, núm. 6, pp. 998-1005.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura.
- García-Huidobro, A. y Ávila, N. (2025). “Prácticas de retroalimentación en la enseñanza de la escritura en educación media: un estudio de casos múltiples”. *Revista signos*, vol. 58, núm. 118, pp. 208-231.
- González Rodríguez, N. A. (2018). “El diario como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes de la Educación Superior”. *Revista Científica Ecociencia*, vol. 5, pp. 1-20.
- Grupo Didactext. (2015). “Nuevo marco para la producción de textos académicos”. *Didáctica. Lengua y literatura*, vol. 27, pp. 219-254.
- Hiippala, T. (2012). “The interface between rhetoric and layout in multimodal artefacts”. *Literary and linguistic computing*, vol. 28, núm. 3, pp. 461-471.
- Kloss, S. (2018). *Los efectos del feedback correctivo escrito en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas periodísticas*. Tesis doctoral, Universidad de Concepción, Chile.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (2019). “Transposing meaning: translation in a multimodal semiotic landscape”. *Translation and Multimodality: Beyond Words*, editado por Monica Boria et al. Routledge, pp. 24-48.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Arnold.
- Liu, Y. y O'Halloran, K. (2009). “Intersemiotic Texture: Analyzing cohesive devices between language and images”. *Social Semiotics*, vol. 19, núm. 4, pp. 367-388.
- Meza, P. (2016). “El posicionamiento estratégico del autor en Artículos de Investigación: una propuesta para su estudio”. *Forma y Función*, vol. 29, núm. 2, pp. 111-134.

- Meza, P. (2017). "El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: un modelo empíricamente fundado". *Logos (La Serena)*, vol. 27, núm. 1, pp. 152-164.
- Meza, P. (2018). "Estrategias de posicionamiento del autor en Artículos de Investigación de Ciencias Sociales, Humanidades e Ingeniería: novatos versus expertos". *Información tecnológica*, vol. 29, núm. 2, pp. 3-18.
- Meza, P. y Castellón, M. (2020). "Polaridad valorativa de las estrategias de posicionamiento en artículos de investigación: variación según la disciplina y la experticia del autor". *Nueva Revista del Pacífico*, núm. 73, pp. 41-65.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares: Lenguaje y Comunicación. Electivo Lectura y Escritura Especializada (3° y 4° medio)*. Gobierno de Chile.
- Navarro, F. D. (2017). "Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio". *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 8-14.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010). "Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010". *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol. 48, núm. 2, pp. 33-70.
- Parodi, G. (2015). "Más allá de las palabras: Exploración de rasgos multisemióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus PUCV-2010". *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*, editado por G. Parodi y G. Burdiles. Ariel, pp. 291-334.
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas, R. (2009). "El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales". *Literatura y lingüística*, núm. 20, pp. 75-101.
- Parodi, G. y Julio, C. (2017). "No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos". *Investigaciones sobre lectura*, vol. 8, pp. 27-48.
- Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Arco Libros.
- Sánchez-Upegui, A. (2018). "Consideraciones sobre el artículo científico (AC): una aproximación desde el análisis de género y el posicionamiento". *Lingüística y Literatura*, núm. 73, pp. 17-36.

- Sánchez, A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Serravallo, J. (2017). *The writing strategies book: Your everything guide to developing skilled writers*. Heinemann.
- Taboada, M. y Habel, C. (2013). "Rhetorical relations in multimodal documents". *Discourse studies*, vol. 15, núm. 1, pp. 65-89.
- Tramallino, C., Arnal, R. y Beltrán, C. (2025). "Detección automática de rasgos de despersonalización en artículos de investigación científica en español. Un análisis comparativo acerca de la frecuencia en diferentes áreas disciplinares". *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, vol. 13, pp. 299-339.
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language*. Wiley.
- Torres Perdigón, A. (2017). "Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 43, núm. 1, pp. 311-329.
- Uribe, F., Lovera, P. y Navarro, F. (2022). "'Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás': Escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad". *Pensamiento educativo*, vol. 59, núm. 2, pp. 1-14.
- Vásquez-Rocca, L. (2021). "¿Es posible argumentar multimodalmente en géneros discursivos producidos por estudiantes universitarios?: encuentros y divergencias entre estudiantes y profesores". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 21, núm. 3, pp. 813-841.
- Vásquez-Rocca, L. (2023). "Nuevos retos en lingüística en américa latina: la investigación de géneros profesionales". *ALPHA. Revista De Artes, Letras Y Filosofía*, vol. 1, núm. 56, pp. 165-179.
- Vásquez-Rocca, L., Artemeva, N. y Fogarty-Bourget, C. G., eds. (2024). *Multimodality Studies in International Contexts, Contemporary Trends and Challenges*. Routledge.