

# LA LISTA DE CHEQUEO COMO ESTRATEGIA METACOGNITIVA EN LA ESCRITURA DE RESEÑAS<sup>1</sup>

*Nour Adoumieh Coconas*

[nour.adoumieh@isfodosu.edu.do](mailto:nour.adoumieh@isfodosu.edu.do)

<https://orcid.org/0000-0002-9784-2073>

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)  
Santo Domingo, D.N., República Dominicana.

**Recibido:** 25/10/2022 **Aceptado:** 25/11/2022

## Resumen

El objetivo de este estudio es analizar el uso de la lista de chequeo como estrategia metacognitiva que orienta la escritura de reseñas de artículos científicos. Se sustenta teóricamente en el movimiento Escribir a través del Currículo. Desde el punto de vista metodológico, se sigue la investigación acción: diagnóstico e identificación de una situación problemática en las reseñas escritas por un grupo de estudiantes de Lexicología y Semántica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, planificación e implementación de acciones relacionadas con el uso de la lista de chequeo y valoración del impacto de la buena práctica. Entre los resultados, los estudiantes indicaron que las listas de chequeo son útiles porque constituyen una guía retórica para la producción de las reseñas de artículos científicos (51.7%), control y seguimiento (51.7%), autoevaluación (24.1%) y autonomía (10.3%). Como conclusión general destaca el potencial metacognitivo de este instrumento, pues constituye una guía retórica eficaz para regular la producción de la reseña, promueve la reflexión en el marco de la interacción dialógica y el trabajo cooperativo, induce a la lectura de las fuentes bibliográficas especializadas, favorece la construcción del conocimiento disciplinar y fomenta la autonomía en las tareas de escritura.

**Palabras clave:** Lista de chequeo. Estrategia metacognitiva. Aprendizaje. Escritura. Reseña.

## O CHECKLIST COMO ESTRATÉGIA METACOGNITIVA NA REDAÇÃO DE RESENHAS

### Resumo

O objetivo deste estudo é analisar o uso do checklist como estratégia metacognitiva que orienta a redação de resenhas de artigos científicos. Baseia-se teoricamente no movimento da Escrita pelo Currículo. Do ponto de vista metodológico, segue-se a pesquisa-ação: diagnóstico e identificação de uma situação problemática nas resenhas escritas por um grupo de alunos de Lexicologia e Semântica do Instituto Superior de Formação Docente Salomé Ureña, planejamento e implementação de ações relacionadas ao uso de a lista de verificação e avaliação do impacto das boas práticas. Entre os resultados, os alunos indicaram que os checklists são úteis porque constituem um guia retórico para a produção de revisões de artigos científicos (51,7%), controle e acompanhamento (51,7%), autoavaliação (24,1%) e autonomia (10,3%). Como conclusão geral, destaca-se o potencial metacognitivo deste instrumento, uma vez que constitui um guia retórico eficaz para regular a produção da resenha, promove a reflexão no

---

<sup>1</sup> Reconocimiento. Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros, código: VRI-PI-5.2021-004, el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

quadro da interação dialógica e do trabalho cooperativo, induz à leitura de fontes bibliográficas especializadas, favorece a construção do saber disciplinar e fomenta a autonomia nas tarefas de escrita.

**Palavras-chave:** Lista de verificação. Estratégia Metacognitiva. Aprendizagem. Escrita. Análise.

## **THE CHECKLIST AS A METACOGNITIVE STRATEGY IN REVIEW WRITING**

### **Abstract**

The objective of this paper is to analyze the use of the checklist as a metacognitive strategy that guides the writing of reviews of scientific articles. It is theoretically based on the Writing across the Curriculum movement. From the methodological point of view, action research is followed: diagnosis and identification of a problematic situation in the reviews written by a group of Lexicology and Semantics students from the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, planning and implementation of actions related to the use of the checklist and assessment of the impact of good practice. Among the results, the students indicated that the checklists are useful because they constitute a rhetorical guide to produce reviews of scientific articles (51.7%), control and follow-up (51.7%), self-assessment (24.1%) and autonomy (10.3%). As a general conclusion, the metacognitive potential of this instrument stands out, since it constitutes an effective rhetorical guide to regulate the production of the review, promotes reflection within the framework of dialogical interaction and cooperative work, induces the reading of specialized bibliographic sources, it favors the construction of disciplinary knowledge and fosters autonomy in writing tasks.

**Keywords:** Checklist. Metacognitive Strategy. Learning. Writing. Review.

### **Introducción**

Los estudios del nivel universitario exigen a los estudiantes el manejo del discurso especializado y la participación en sus espacios de producción y consumo, en otras palabras, demandan la “socialización en lenguaje académico” (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquee y Garufis, 2016). En este ámbito se enfrentan a géneros discursivos propios de las disciplinas del saber, lo cual implica una serie de retos relacionados con la comprensión de los temas inherentes al área y dominio de su metalenguaje e identificación de la organización retórica y los recursos lingüísticos, textuales y discursivos que permiten la realización de los propósitos comunicativos en concomitancia con las coordenadas situacionales (esferas de uso, destinatarios, propósitos comunicativos, etc.). Sin embargo, en distintas investigaciones se ha planteado la divergencia existente entre las expectativas relacionadas con el perfil de ingreso y el exhibido por los nuevos ingresantes (Carlino, 2003; Estienne, 2004).

El desarrollo del pensamiento crítico enmarcado conceptualmente en las disciplinas, el dominio de las prácticas letradas de carácter especializado y la consideración del punto de vista del lector en la comprensión y co-construcción del conocimiento auspician no solo el éxito

académico, sino también la pertenencia a las comunidades discursivas y la prosecución académica de los estudiantes. Este contexto posibilita un mejor rendimiento académico, evita la deserción de sectores sociales históricamente desfavorecidos (Lobato, 2019; Márquez y Gómez, 2018; Scheepers, 2018) y suscita el “avance hacia el logro de mayores niveles en la igualdad de oportunidades educativas” (Pérez y Natale, 2017, p.38).

Desde el enfoque de la alfabetización académica se ha diseñado una multiplicidad de programas a través de distintas cátedras de pregrado y postgrado con el propósito de enseñar a los estudiantes a desempeñarse discursivamente de manera eficaz y aprender los contenidos disciplinares, en particular, al inicio de las carreras (Carlino, 2017). Todo ello se centra en la premisa de que la escritura es un ejercicio epistémico que contribuye con la adquisición, construcción, demostración y difusión de los conocimientos disciplinares en Educación Superior. Más allá de los cursos específicos de composición basados en habilidades generales, se han integrado propuestas pedagógicas de enseñanza explícita y situada en las asignaturas que componen el plan de estudios de las carreras universitarias.

Estas iniciativas se encuadran en el movimiento Escribir a través del Currículo (*Writing across the Curriculum*), el cual pretende cambiar las prácticas del aula de clases, acentuar el interés “por la escritura y la producción escrita dentro de todas las asignaturas, mejorar las tareas de escritura y transformar la conciencia de los profesores de todos los campos respecto del rol que cumple la escritura en los procesos de aprendizaje” (Bazerman et al., 2016). En este sentido, “el trabajo en las materias...supone el diseño de actividades pertinentes a la instancia de formación, es decir, actividades que respondan a las exigencias específicas del contexto en que se realizan” (Moyano, 2010, p. 469).

Con este sustento teórico, en el marco del curso Lexicología y Semántica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de la República Dominicana, se solicitó a los participantes escribir la reseña de un artículo de investigación publicado en revistas especializadas. La evaluación de un primer borrador de dicha reseña reveló ausencia de estructuras retóricas prototípicas del género, confusión en los elementos tecno-operacionales de la metodología, síntesis superficial de los contenidos, limitaciones en el uso de los verbos de reporte, contenidos del artículo sin conexión con la base conceptual de la asignatura y posicionamiento inexistente del reseñador. En general, los resultados dieron cuenta de una

escritura espontánea con poca planificación, que responde al modelo *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Ante este hecho, la tarea de revisión por parte de los mismos estudiantes resultaba fundamental para transformar el conocimiento y resolver los problemas de escritura. Sin embargo, se ha comprobado que esta labor exige preparación, ellos “necesitan ayuda para desarrollar un sistema en el que la revisión pueda ser un proceso dirigido hacia un objetivo” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p.54). Entre los dispositivos para guiarlos en el logro de la eficacia, regulación cognitiva, comprensión y calidad textual se encuentran las listas de chequeo, comprobación o control (Scardamalia y Bereiter, 1992; Schraw, 2001; Álvarez y Ramírez, 2006; Pérez y González, 2020), cuya utilidad es mayor al inicio de la educación universitaria, dado que los ingresantes nuevos deben apropiarse de una gama amplia de géneros discursivos no solicitados en los niveles educativos anteriores.

La situación problemática observada en el primer borrador de la reseña y la urgencia de asistir a los estudiantes en la regulación cognitiva, originaron las ideas para planificar e implementar un proceso de formación. En este sentido, esta buena práctica tiene como objetivo analizar el uso de la lista de chequeo como estrategia metacognitiva que orienta la escritura de reseñas de artículos científicos. El potencial formativo de las reseñas en el trayecto de los programas universitarios de formación en los niveles de pregrado y postgrado ha sido descrito en diferentes estudios (Bolívar y Shiro, 2004; Durán y Torrealba, 2009; Navarro y Abramovich, 2012; Mostacero, 2013; Valdés y Barrera, 2020; Romero y Álvarez, 2020; Adoumieh Coconas y Díaz Blanca (2022). Con esta buena práctica se espera ofrecer una metodología de enseñanza explícita con la que los estudiantes adquieran autonomía y capacidad para regular su proceso de escritura, habilidad para autoevaluarse y coevaluar a sus compañeros; y activen la comprensión de los contenidos disciplinares.

### **Escritura y metacognición**

La metacognición está conformada por dos subcomponentes: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición. El primero se relaciona con el saber sobre la propia cognición en el rol de aprendices y los factores influyentes en su desempeño (conocimiento declarativo); las estrategias y procedimientos de los que se dispone (conocimiento procedimental); así como la justificación y el momento preciso para usar una estrategia determinada (conocimiento condicional). El segundo, por su parte, comprende la planificación

(objetivos, conocimientos previos, tiempo), monitoreo (autoevaluación y control del aprendizaje) y evaluación (valoración de productos y procesos). Algunos de estos procesos de regulación pueden no ser conscientes o explícitos ya por su naturaleza automática, ya porque probablemente no se tematizan ni verbalizan en el aula de clases (Schraw, 2001; Schraw, Crippen, Hartley K. (2006). El desarrollo de las capacidades metacognitivas en los estudiantes les permite concienciar y regular sus formas de aprendizaje y pensamiento para tomar decisiones y resolver conflictos cognitivos.

De hecho, los modelos de escritura procesuales enfatizan la toma de conciencia por parte del escritor sobre los procesos cognitivos. Ya autores como Flower y Hayes (1980) y Scardamalia y Bereiter (1992) habían anunciado la importancia que reviste la metacognición en la actividad escritural, una muestra de ello es la diferencia en los subprocesos mentales adoptados por un escritor inmaduro y uno maduro. Scardamalia y Bereiter (1992) formalizan estas discrepancias a través de dos modelos, *Decir el Conocimiento y Transformar el Conocimiento*. El primero explica que los escritores novatos se ocupan de verter la información en la hoja, escriben de manera automática y sin planificación lo que saben o van leyendo sobre un tema, sin considerar aspectos contextuales. La función de escribir es más reproductiva y deriva del proceso pensar-decir. El segundo modelo plantea que los escritores ideales o maduros transforman el conocimiento y se dedican a resolver conflictos de escritura: qué decir (problema de contenido) acerca del conocimiento previo y/o lo investigado de un tema específico y cómo decirlo (problema retórico) en atención a la situación comunicativa, el género, las convenciones discursivas, etc. González (2017) diferencia los expertos en solucionar problemas de los novatos en que justamente los primeros tienden aplicar más aspectos metacognitivos que los segundos, pues activan un proceso continuo de monitoreo y supervisan constantemente la utilidad de lo aplicado y por consiguiente, logran mayor éxito en las actividades relacionadas con la construcción del saber.

En congruencia con estos planteamientos se ha acentuado el interés en que los estudiantes reflexionen sobre los procesos implicados en la producción escrita; regulen estratégicamente su actividad, evalúen de forma autónoma su producción; y, en general, concienticen los problemas retóricos y de contenido. “El uso consciente de estos saberes se hace evidente en las producciones de los escritores competentes, quienes controlan la tarea de

elaboración escrita mediante la aplicación de estrategias metacognitivas, es decir, de reflexión sobre su propio hacer” (Lacon y Ortega, 2008, p.237).

### **Reseña de artículos de investigación**

La reseña académica o recensión es un “texto corto que contiene el resumen y el comentario realizado sobre un libro o texto que se haya publicado” (Parra, 1998, p. 157). La presencia de comentarios, evaluaciones, opiniones y juicios de valor permite definirla como género evaluativo (Giammatteo y Ferrari, 2000; Bolívar, 2010; Mostacero 2022) y distinguirla de otros como el resumen, la revisión bibliográfica o el informe de lectura (Navarro y Abramovich, 2012; García Negroni, 2012). Efectivamente, en la presentación de las reseñas se introducen valoraciones hacia el autor, aportes, actualidad y contexto de la obra; en el desarrollo se estima cada parte, sección o capítulo; y en la conclusión se incorporan apreciaciones generales (Díaz, 2014).

Con respecto a la trascendencia académica de las reseñas, Bolívar y Shiro (2004) señalan que son fundamentales para la actualización del conocimiento en las distintas disciplinas del saber. De allí la conveniencia de planificar su escritura en los cursos de postgrado tomando en cuenta la lectura obligatoria de los libros propuestos en la bibliografía, a fin de habilitar el conocimiento de sus contenidos e impulsar la publicación de los mejores productos en una revista. En esta dirección, también Navarro y Abramovich (2012) afirman que la producción de reseñas en las materias de las carreras universitarias asegura la organización y control de lecturas especializadas; desarrolla competencia para la escritura académica; y constituye una estrategia que propicia la demostración de una lectura crítica y metódica por parte de los estudiantes.

Las reseñas son de distintos tipos. Mostacero (2022) propone los siguientes: resumen, crítica e integrada. Esta clasificación va desde la canónica, la más sencilla dirigida a la descripción y síntesis de la obra hasta la integrada que requiere un abordaje más profundo. Las de resumen son un primer acercamiento y suelen solicitarse como requisito de comprobación de lectura, mientras que las otras poseen un nivel de complejidad superior, puesto que emplean tecnolectos y referencias externas con mayor grado de valoración. Mostacero (2013) identifica con la reseña integrada aquellas que se elaboran para construir discursivamente las secciones de otros géneros como ponencia, artículo de investigación, monografía, proyecto de investigación, trabajo de grado, entre otros.

En esta dirección, Durán y Torrealba (2009) exponen las ventajas del uso de este género para formar a los estudiantes en cuanto a la preparación de antecedentes de investigación o estudios previos y, por consiguiente, en el desarrollo de una revisión de literatura más sólida para así aproximarse al estado del arte de un tema en particular. En los trabajos de grado y proyectos de investigación se propone un breve tratamiento de los siguientes aspectos: tema, objetivos, fundamentación teórica, metodología empleada, resultados y conclusiones (Arnáez, 2014), así como la valoración de los estudios reportados y la relación tanto de estos entre sí como con la investigación propuesta a la comunidad discursiva.

La reseña de artículos de investigación también es de carácter integrador en lo que respecta a la construcción del campo discursivo en una materia curricular. Estas comunidades académicas se caracterizan por la investigación de temas específicos, acceso a materiales especializados y sus respectivas formas de procesamiento, reconocimiento de normas de citación y referencia a mecanismos de evaluación (Narvaja de Arnoux, 2016). En consecuencia, este tipo de reseña se asume como un “ritual de iniciación” a partir de las funciones que cumple: a) la lectura de diferentes artículos de un área (relacionados con una unidad temática) sienta las bases referenciales para las discusiones durante el curso; b) la problematización del texto seleccionado con otros suscita inferencias que influyen en la actualización de saberes, proporcionan insumos para la valoración y reponen el contexto que los estudiantes no poseen; y c) se identifican diferentes voces discursivas presentes en las citas y remisiones intertextuales que permiten el levantamiento, validación y comprensión de la bibliografía básica.

La producción de las reseñas exige conocimiento del tema y la disciplina del saber, reconocimiento de la superestructura textual, aplicación de normas de citación y referencia, reflexión sobre las necesidades de la audiencia y posibilidad de evaluar el propio desempeño (Mostacero, 2013). Igualmente, es necesario movilizar una serie de recursos lingüísticos y discursivos: estructuras para introducir cada una de las partes de la reseña, verbos (de reporte, estructuración del texto y organización del contenido), marcadores discursivos (de referencia o punto de vista, aditivos, estructuradores de la información, reformulación), marcas de modalidad afectiva o epistémica, recursos de evaluación, marcadores de compromiso e implicación del lector, etc. (Díaz, 2016). De allí que las listas de chequeo constituyan una herramienta inestimable para recordar, regular y comprobar el manejo de estos criterios.

### **Lista de chequeo y escritura de reseñas académicas**

El movimiento Escribir a través del Currículum le otorga a la escritura un papel determinante en todas las carreras y niveles educativos. Resalta, entre otras cuestiones, la atención y énfasis en los aspectos más sustantivos y profundos relacionados con el contenido y la situación en la que se lleva a cabo la producción textual. Particularmente, en muchas de las propuestas y modelos diseñados se atribuye gran valor a la relectura, revisión y reescritura de los borradores para alcanzar un mayor grado de solidez, claridad y coherencia que asegure la comprensión por parte de los destinatarios del texto (Carlino, 2004). Este proceso exige esfuerzo mental para tomar conciencia sobre los desajustes textuales observados, seleccionar las estrategias para resolverlos e introducir mejoras sustanciales más que superficiales (Camps, 2003; García y Arias, 2004; Arias y García, 2005; Álvarez y Ramírez, 2006).

De manera que existen numerosos instrumentos de facilitación que, aun cuando varían en estructura, propósitos, momentos (antes, durante o después de la escritura) e indicadores de logro (generales o específicos mediante niveles de desempeño), tienen en común establecer las expectativas en función de los criterios de evaluación. Se encuentran las “hojas para pensar”, ayudas externas que guían el proceso de composición del estudiante y le recuerdan los pasos que debe seguir (Hernández y Quintero, 2001); rúbricas, pautas que explicitan los niveles de desempeño ante a una tarea y distinguen las dimensiones evaluadas y los criterios de corrección (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015); guías para la representación mental de la tarea de escritura, planificación del contenido y revisión, con la finalidad de orientar sobre la imagen de escritor y audiencia que desea proyectarse, el plan de estructura y contenido textual, así como los aspectos que serán evaluados (Adoumieh Coconas y Díaz Blanca, 2022); y las listas de chequeo o listas de comprobación.

Para efectos de esta investigación se utilizó la lista de chequeo, que constituye una de las estrategias instruccionales propuestas para impulsar y entrenar la metacognición en las clases presenciales o virtuales, a través de formatos convencionales o electrónicos, y cuyo propósito es que los estudiantes reflexionen, regulen y controlen sus procesos metacognitivos antes, durante y después de ejecutar una tarea de escritura determinada (Schraw, 2001; Pérez y González, 2020). Según Schraw (2001), las listas de comprobación coordinan la cognición mediante una secuencia regulatoria (planeación, monitoreo y evaluación) que sistematiza y controla las tareas para alcanzar un objetivo. Con este inventario de indicadores se valora si está



presente o ausente cada uno estos, a fin de autoevaluar el proceso de producción escrita, generar conciencia sobre los logros o debilidades e introducir las modificaciones pertinentes.

Ahora bien, dado que se elaboran con enfoques teóricos y didácticos específicos, la lista de chequeo propuesta se construyó con base en el análisis de género (Swales, 1990), por lo tanto, se adapta al registro de movidas y pasos retóricos esperados para cada sección del género reseña académica del artículo de investigación (Adoumieh Coconas, 2022). Tal decisión está respaldada por distintas investigaciones que han certificado la utilidad didáctica del reconocimiento de las movidas y pasos retóricos en la escritura académica (Hernández y Castelló, 2014; Venegas, Núñez, Zamora y Santana, 2015; Castro, Venegas, Puma y Cuba, 2021). Siguiendo proposiciones teórico-didácticas con respecto a la evaluación formativa (Ribas, 1997; Camps y Ribas, 1998), este instrumento se convierte en un mecanismo de regulación externa que permite guiar los procesos cognitivos de lectura, observar e identificar estructuras y tomar decisiones retóricas implicadas en la escritura de la reseña. Con estas pautas de evaluación se persiguen tres tipos de respuesta en los alumnos: explicitar las características del género mediante su verificación, valorar el texto según los criterios de evaluación y presentar propuestas de modificación textual (Ribas, 1997).

### **Investigación-acción: metodología de la buena práctica**

Para el desarrollo de esta buena práctica, se asume la enseñanza como investigación y al docente como investigador que problematiza su práctica, recoge datos en el aula, los analiza y reflexiona. En este sentido, desde la investigación-acción (Latorre, 2005), se utilizó un procedimiento en espiral a partir de la escritura de un primer borrador de reseña de artículo de investigación (a manera de diagnóstico). En atención al análisis de los datos obtenidos y los problemas de construcción textual determinados, se planificó un conjunto de acciones relacionadas con el uso de la lista de chequeo como estrategia metacognitiva, se implementaron y, finalmente, se generó un cuerpo observaciones y reflexiones derivadas de la valoración efectuada por los veintinueve (29) participantes del curso Lexicología y Semántica del ISFODOSU durante el segundo cuatrimestre del 2022. Los datos se sistematizaron y analizaron a través del programa de análisis de datos MAXQDA 2020 (Rädiker y Kuckartz, 2020) y el tipo de codificación empleada fue deductiva para el análisis de las reseñas e inductiva para las respuestas del cuestionario aplicado en la etapa de reflexión (Strauss et al., 2002). El proceso de investigación se configuró en cuatro fases que se describen a continuación. Es importante

destacar que el modelo retórico empleado, los instrumentos como la lista de chequeo y el formulario de entradillas textuales surgen como aporte del proyecto de investigación financiado por el ISFODOSU: *Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros* (Adoumieh Coconas, 2022).

### **Diagnóstico: punto de partida de la buena práctica**

La asignatura Lexicología y Semántica, que se ubica en el componente de formación especializada de la Licenciatura en Lengua y Literatura orientada a la Educación Secundaria del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), contempla como primer resultado de aprendizaje: “Procesar información procedente de revistas arbitradas, aplicando destrezas de abstracción, análisis y síntesis en el estudio de la lexicología y/o semántica como disciplina lingüística y su relación con otras áreas” (ISFODOSU, 2020) y la evidencia esperada es la recensión de un artículo de investigación del área.

Para el logro de ese objetivo inicial, se estudiaron los temas de la unidad I: a) definición y caracterización de la lexicología y la semántica como disciplinas lingüísticas, b) distinción entre la lexicología y la lexicografía, c) objetivos de la semántica léxica, d) el metalenguaje de la semántica léxica, e) significado, denotación y referencia y f) tipos de significados: descriptivo, léxico y literal. Una vez socializados estos contenidos, se aplicó un formulario en línea a través del cual se demandaba a los estudiantes la reseña de un artículo tomado de cualquier volumen de estas dos revistas: *Revista sobre Investigaciones Léxicas* (RILEX) y *Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología* (ReDILLLeT). En la parte final, debían reportar el proceso de cómo escribieron la reseña. Esta técnica de recopilación de datos cualitativos responde a la denominación de prueba de composición, que es un aporte de la psicología cognitiva (García y Marbán, 2002).

Como se indicó en la introducción, los resultados de este primer borrador revelaron dificultades para la escritura de la reseña solicitada. Por ejemplo, a pesar de que casi todos incluyeron un prefacio (91.3%), no contaban con los elementos que pudieran darle progresión temática. En lo concerniente a la metodología, más de la mitad de los informantes no fueron específicos al reportar los métodos, instrumentos y técnicas (60.9%); incluso, algunos confundían las técnicas de recolección con las de análisis. Otro aspecto relevante fue la síntesis general del artículo reseñado, pues si bien estuvo presente en un porcentaje elevado (60.9%), su abordaje fue muy superficial dada la carencia de información, lo cual condujo a que no

relacionaran el tema de los artículos con los contenidos de la asignatura (82.6%). Por otra parte, en más de la mitad de los casos (52.2%) no se abordaron los verbos de reporte de manera adecuada ni en el tiempo pretérito. De hecho, muchos de los participantes redactaron sin referir, es decir, se posicionaron como investigadores y autores del artículo. Esta dificultad se desplazó a no reconocerse como reseñadores al final de la producción (73.9%).

### **Planificación: Diseño de la secuencia de actividades**

Una vez identificado el problema relacionado con la construcción discursiva de la reseña de artículos de investigación, se planificó una secuencia de actividades.

#### **Formalización del contrato didáctico.**

Esta primera actividad implica la reflexión sobre la importancia del contrato didáctico (Allidière, 2004) con respecto a la autonomía, responsabilidad y compromiso de los estudiantes en el desarrollo de las tareas, así como en los mecanismos de negociación entre docente y estudiantes. Asimismo, se presenta el protocolo para su respectivo llenado.

#### **Cuadro 1- Protocolo de contrato didáctico**

<b>Estudiante:</b>			
<b>Docente:</b>			
<b>Asignatura:</b>			
<b>Fecha de inicio de la tarea de escritura:</b>			
<b>Fecha de entrega:</b>			
<b>Competencias:</b>			
<b>Resultado de aprendizaje esperado:</b>			
<b>Estrategias de evaluación</b>	<b>Fecha de entrega</b>	<b>Calificación establecida</b>	<b>Formas de participación de la evaluación</b>

Fuente: Elaboración Propia.

### **Estudio de la reseña de artículos de investigación.**

Esta segunda actividad contempla la caracterización de la reseña de artículos de investigación, en especial, su estructura. Para ello se propone el modelo retórico que se muestra seguidamente en el cuadro 2.

**Cuadro 2 - Organización retórica de la reseña de artículos de investigación**

<b>Macromovidas o secciones</b>	<b>Movidas retóricas</b>	<b>Pasos retóricos</b>
Título	Indicar los metadatos del estudio reportado	Presenta el título del artículo a reseñar. Indica el autor del estudio y el año de publicación. Indica la revista y el número de publicación.
Prefacio	Introducir al lector en el contexto del estudio reportado Señalar el propósito del estudio reseñado	Presenta el tema a través de una generalización. Indica autor y fecha del artículo reseñado.  Presenta el objetivo del estudio reportado.
Desarrollo	Sintetizar el tema desarrollado dentro de la investigación reportada  Describir el diseño metodológico del estudio reportado  Reportar los resultados de la investigación reseñada	Sintetiza el objeto de estudio. Señala los referentes teóricos que sirvieron de base en el artículo reportado.  Indica el tipo de investigación en el que se centra el estudio. Enuncia las técnicas de recolección de datos. Presenta los instrumentos de recolección de datos.  Sintetiza los resultados a los que llegó el estudio reportado. Presenta las conclusiones generales del estudio.
Cierre	Realizar un cierre temático	Comenta cómo se relaciona el estudio con la asignatura. Expone las contribuciones de la investigación reseñada con su formación dentro de la asignatura. Reporta si hay necesidad de investigaciones futuras. Identifica vacíos teóricos y metodológicos. Hace un aporte personal (afirmación que permita destacar la relevancia del artículo revisado).
Referencias	Presentar lista de referencias	Muestra la referencia del artículo reportado. Incluye otras fuentes de obtención de la información citadas en el interior del informe (según la norma indicada).
Datos del reseñador	Identificar al reseñador	Indica los datos del reseñador (nombre y apellido, afiliación institucional y correo electrónico).

Fuente: Adoumieh Coconas (2022).

### **Aplicación de la lista de chequeo.**

Esta tercera actividad comprende, por un lado, la presentación y discusión de la lista de chequeo con los propósitos comunicativos imprescindibles para la escritura de una reseña de artículos científicos; y, por el otro, su aplicación para la revisión del primer borrador. La

finalidad de esta estrategia es concienciar a los estudiantes sobre la organización retórica y utilidad de la reseña, conocimientos previos sobre esta y su importancia en la constitución del estado del arte de una investigación. Según los agentes involucrados, se plantea una revisión grupal y, en atención a los propósitos, una revisión puntual (Morales, 2005). En el cuadro 3 se presenta el instrumento.

**Cuadro 3 - Lista de chequeo para la reseña de artículos de investigación**

Indicadores	Sí	No	Observaciones
Hago un breve prefacio para iniciar la presentación			
Indico el autor y la fecha			
Utilizo conectores para cohesionar mis ideas			
Presento el objetivo del estudio a reseñar			
Hago una síntesis del tema abordado			
Presento la metodología que usan en esa investigación (tipo de metodología o paradigma, técnicas e instrumentos de recolección y análisis)			
Sintetizo los resultados a los que llegó el estudio reportado			
Presento las conclusiones de manera general			
Comento la relación entre el estudio reseñado y la asignatura			
Indico las contribuciones de la investigación reseñada a la investigación léxica y semántica			
Reporto si hay necesidad de investigaciones futuras			
Identifico vacíos teóricos			
Hago un aporte personal (afirmación que permite destacar la relevancia del estudio revisado)			
Incluyo el artículo reportado en la lista de referencias			
Incluyo otras fuentes citadas en el interior de la reseña (según la norma indicada)			
Identifico al final al reseñador			

Fuente: Adoumieh Coconas (2022).

### **Reescritura de la reseña.**

Esta última actividad incluye la elaboración de la segunda versión de la reseña mediante un formulario con entradillas similares a los propósitos chequeados en la lista. Estas entradas se pueden construir con estructuras introductorias conformadas por rasgos característicos que dan uniformidad, destacan el contenido discursivo y demarcan los propósitos comunicativos locales (Díaz, 2016) o pistas lexicogramaticales relacionadas con movidas y pasos (Venegas et al., 2015). El cuadro 4 muestra las entradillas aplicadas.

**Cuadro 4 - Modelo de entradillas textuales**

Macromovidas o secciones	Movidas retóricas	Entradillas textuales
Prefacio	Introducir al lector en el contexto del estudio reportado  Señalar el propósito del estudio reseñado	<i>En la actualidad el tema ha sido ...<sup>3</sup> Generalmente cuando se estudia En cuanto a...se ha evidenciado El autor (XXX) a través de su investigación (XXX) se propuso (a continuación, se coloca el objetivo)</i>
Desarrollo	Sintetizar el tema desarrollado dentro de la investigación reportada  Describir el diseño metodológico del estudio reportado  Reportar los resultados de la investigación reseñada  Presentar las conclusiones de manera general	<i>En síntesis, el estudio realizado arrojó (u otro verbo de reporte como mostró, evidenció, indicó...).</i>  <i>Metodológicamente, la pesquisa (investigación, estudio, trabajo...) se basó en una investigación de tipo XXX, empleó (indicar técnicas e instrumentos). Es preciso acotar que los datos fueron analizados a través de...</i>  <i>Los principales resultados indican (apuntan destacan, señalan, sostienen...)</i>  <i>El estudio concluye... Las principales conclusiones indican que... (generalizar las ideas) El estudio establece conclusiones como: 1) XXX, 2) XXX y 3) XXX.</i>
Cierre	Realizar un cierre temático	<i>Este artículo se relaciona con esta asignatura dado que... Esta investigación permite... Aun cuando diverge en algunos aspectos, este estudio permitió equiparar...</i>  <i>Este abordaje se relaciona con esta investigación dado que... Esta investigación permite... Aun cuando diverge en algunos aspectos, este estudio permitió equiparar...</i>  <i>El estudio resultó productivo para presentar sus avances en la disertación de este trabajo... El estudio permitió entender que... La investigación de Autor (XXXX) fue oportuna para esclarecer....</i>  <b>Opcional</b> <i>En este sentido, el estudio permitió evidenciar que en lo sucesivo se requiere... Es importante hacer notar que hay que fortalecer o robustecer investigaciones en este ámbito de aplicación, dado que...</i> <b>Opcional</b> <i>Se pudo notar un vacío teórico o metodológico que pudiera servir para reflexionar en cuanto...</i> <b>Aporte personal</b> <i>Es evidente que estudios de esta naturaleza permiten XXX en el campo de XXX por lo que XXXX</i>

Fuente: Adoumieh Coconas (2022).

### Acciones: Implementación de la buena práctica

La experiencia se llevó a cabo durante el desarrollo de la unidad I de Lexicología y Semántica, bajo la modalidad presencial y durante el segundo cuatrimestre del 2022. Las principales acciones se resumen a continuación.

Al inicio de la secuencia didáctica, docente y estudiantes intercambiaron ideas y opiniones acerca de los objetivos y evaluación de la tarea de escritura, expectativas, inquietudes y actitudes. En todo caso, se explicitó el conjunto de códigos que habrían de regular la interacción entre los actores involucrados en el proceso de aprendizaje; es decir, se negoció la situación de aprendizaje para guiar todo el proceso (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2007). Cada uno de los participantes llenó el protocolo de contrato didáctico suministrado por la docente, este dispositivo favoreció el pensamiento crítico en torno a los contenidos tratados, orientó la planificación de las labores progresivas que darían lugar a la tarea global de escritura, contribuyó con el establecimiento de acuerdos y toma de decisiones acerca de lapsos para el desarrollo, entrega de las asignaciones y estrategias que debían aplicarse para revisar e introducir las mejoras y cambios pertinentes al texto. Todo ello promovió la gestión de los aprendizajes por parte del estudiante, al tiempo que modificó el rol tradicional del docente (Allidière, 2004).

En segundo lugar, se explicaron aspectos generales sobre la reseña de artículos (definición, propósitos, características y estructura). Concretamente se expuso la organización retórica de este género, lo que ameritó dilucidar las nociones de movidas y pasos retóricos (Swals, 1990). Para una mayor claridad de los propósitos comunicativos de la reseña, se mostraron ejemplos que los evidenciaran. De este modo, al explicar la distribución de los contenidos de acuerdo con un orden específico y generar una reflexión al respecto, se aplicaron estrategias psicolingüísticas de producción en el nivel superestructural (Lacon y Ortega, 2008).

En tercer lugar, se facilitó la lista de chequeo con los propósitos comunicativos imprescindibles para la escritura de la reseña y se discutieron sus indicadores a objeto de perfilar la tarea que se estaba demandando. Posteriormente, se socializó en voz alta el primer borrador, esta interacción oral originó una serie de preguntas que contribuyeron con la gestión textual. Luego, los estudiantes se reunieron en pequeños grupos y, a través de la aplicación de la lista de chequeo, compartieron reflexiones y decisiones sobre la presencia o ausencia de los rasgos prototípicos a partir de un proceso coevaluativo. Esta tarea compartida fue altamente productiva porque la revisión “entre iguales permite experimentar en clase ciclos completos de

comunicación escrita. El aprendiz tiene la oportunidad de leer escritos de compañeros, de que éstos lean los suyos y de poder contrastar estas experiencias entre sí” (Cassany, 2000, p.218).

Cabe destacar que todos los participantes mostraron una actitud positiva y notaron los aciertos, así como los vacíos metodológicos, estructurales y lexicogramaticales a los que hubo lugar. La socialización oral del borrador y la revisión grupal estimularon el pensamiento crítico porque implicaron hablar, exponer puntos de vista y justificarlos, así como utilizar las formas idóneas para expresar las faltas textuales detectadas. Igualmente, promovieron la implicación en una situación problemática y la discusión entre sí acerca de las estrategias adecuadas Léxico y Semántica para la solución de esta. Por consiguiente, se produjo una enseñanza dialógica que suscitó el mayor compromiso e interés de los estudiantes, quienes se sintieron valorados, incluidos y confiados al recibir las ayudas pedagógicas esenciales por parte de la docente (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

Por último, reescribieron las reseñas considerando sus anotaciones con respecto a los indicadores ausentes y las observaciones registradas en la lista de chequeo. Esta nueva versión se realizó mediante el formulario con entradillas similares a los propósitos chequeados, a fin de recordar la importancia de su inclusión y servir de modelo regulador. Este formulario constituyó también un instrumento metacognitivo que vehiculó el conocimiento de la estructura retórica del género reseña de artículo de investigación y las pistas textuales que introducen los pasos. En este sentido, funcionó como una guía para redactar, reflexionar sobre el proceso de escritura y familiarizarse con los recursos lingüísticos y discursivos de los cuales se dispone para la construcción textual.

### **Observación y reflexión: Impacto de la aplicación**

Luego de la implementación de las acciones, los participantes llenaron un formulario para valorar el impacto de la aplicación de esta buena práctica. El instrumento estuvo conformado por diez ítems: 1) Aprendizajes asociados a la aplicación de esta buena práctica relacionada con el uso de lista de chequeo. 2) Aprendizajes asociados a la aplicación de esta buena práctica relacionada con el uso del modelo retórico a través del formulario de entradillas. 3) Aspectos en cuanto a la escritura de las partes estructurales del género. 4) Notas anecdóticas. 5) Limitaciones en el proceso escritural de la reseña del artículo de investigación. 6). Utilidad de las listas de chequeo. 7) Utilidad de las entradillas como estrategia formativa. 8) Repercusión del conocimiento de la estructura retórica en la escritura de un determinado género discursivo.



9) Nivel de satisfacción en cuanto a la buena práctica realizada con la reseña de artículos de investigación. 10) Justificación del nivel de satisfacción seleccionado.

### Resultados: Valoración de la buena práctica

La totalidad de los participantes (100%) planteó que la buena práctica les resultó útil. Se refieren a ello destacando los conocimientos retóricos, lingüísticos, estructurales y, sobre todo los relativos a la autorregulación. Así lo demostraron no solo desde las ideas presentes en los comentarios efectuados, sino también desde sus producciones.

#### Cuadro 5 - Muestras de la utilidad de la lista de chequeo desde la perspectiva estudiantil

Participante	Segmento discursivo
P4	Me parece útil, puesto que a partir de estas podemos autoevaluar y estructurar mejor nuestro escrito.
P12	Me parece útil, ya que a través de las listas de chequeo se puede controlar el cumplimiento de una serie de requisitos que luego serán evaluados.
P8	Me parece interesante y útil aplicar listas de chequeo antes de la entrega de diversas tareas debido a que con esta herramienta te puedes dar cuenta en qué haz fallado ( <i>Sic</i> ) y qué posiblemente te haya faltado para la estructura de un escrito de modo que a la hora de entregar podamos hacer un trabajo de calidad.
P28	Esta lista de chequeo me parece bastante útil, y considero que cualquier persona que vaya a realizar una reseña, debería utilizarla, ya que la misma le facilitará el proceso de elaboración de su reseña, además de ayudarle a realizarla de manera correcta.

Fuente: Elaboración Propia.

Estos resultados convergen con diversos estudios, entre ellos el de Sotomayor et al. (2015) quienes realizan una interesante demostración de la utilidad de los instrumentos de evaluación como mediadores en la autorregulación de los procesos escriturales convirtiéndolos en principios didácticos imprescindibles. Las estrategias metacognitivas favorecen significativamente el proceso de aprendizaje, pues permiten a los escritores reflexionar progresivamente sobre su proceso de aprendizaje o su propio hacer; construir conocimientos de distinta naturaleza (conceptuales, procedimentales y actitudinales); darse cuenta de sus dificultades y elegir los mecanismos idóneos para solventarlos mientras van aplicando los distintos instrumentos de control (Camps y Ribas, 1998; Schraw, 2001; Schraw et al., 2006; Lacon y Ortega, 2008, González, 2017).

La utilidad de la buena práctica también se reflejó al consultarles su nivel de satisfacción. Casi la mitad de los participantes (44.8%) manifestó complacencia con el desarrollo de las actividades debido al aprendizaje de un nuevo género (55.2%), control de los resultados esperados (31.0%), innovación (21.4%) y actitud positiva (17.2%). En efecto, tras revisar el borrador de la reseña, en la nueva versión se advirtió la vehiculación de saberes ampliamente

mejorados como resultado de actividades que desarrollan la capacidad para obtener, procesar y manejar información ejercitando las habilidades del pensamiento.

Al redactar cada una de las secciones de la reseña, destacaron como beneficios el reporte de investigaciones (25.0%), incremento del vocabulario especializado (25.0%), conciencia de los referentes teóricos de la disciplina (12.5%), uso de normas APA (12.5%), elaboración de borradores (12.5%) y reflexión sobre las metodologías lingüísticas (12.5%). Como puede notarse, resaltaron en mayor medida el reporte de investigaciones y el incremento del vocabulario, ambos trascendentales para la creación del campo cognitivo y el aprendizaje de la asignatura, lo que dispone la participación en esta comunidad discursiva. Además, todas las cuestiones evaluadas orientan el uso futuro de las informaciones y la escritura académica, amplían el conocimiento disciplinar y suponen mayor intervención de los estudiantes en su proceso escritural.

Con respecto a los aprendizajes alcanzados con el uso de la lista de chequeo, señalaron la adecuación al género que estaban escribiendo (50%), control de la gestión textual (28.6%), uso de marcadores discursivos (14.3%), toma de conciencia sobre los verbos de reporte (14.3%) y conocimiento de los instrumentos de evaluación (7.1%). Similares apreciaciones efectuaron al indicar que las listas son útiles porque constituyen una guía retórica para la producción de las reseñas de artículos científicos (51.7%), control y seguimiento (51.7%), autoevaluación (24.1%) y autonomía (10.3%).

En cuanto a los aprendizajes asociados al uso de entradillas textuales y su utilidad, los estudiantes reportaron que estas promueven la toma de conciencia de las movidas retóricas de las reseñas (71.4%), orientan la organización de las ideas (28.6%), desarrollan la habilidad de síntesis (7.1%), generan autonomía en el aprendizaje (7.1%); aparte de estimular el trabajo cooperativo (7.1%), el aprendizaje significativo (3.6%) y la necesidad de pensar en la audiencia (3.6%). Como puede observarse, el mayor conocimiento adquirido se refiere a las movidas retóricas de las reseñas. De hecho, la implementación de la secuencia de actividades significó un proceso eficaz que se tradujo en mejores escritos, pues el formulario con entradillas alineó la escritura del texto con la configuración retórica del género. Los productos finales poseen una estructura muy aceptable para el nivel cursado y un elemento adicional es la posibilidad de transferir esos aprendizajes a otros géneros discursivos como lo expresaron en sus argumentos.

Por otra parte, los informantes dieron cuenta de las principales limitaciones en la ejecución de la buena práctica. Una de ellas fue la gran cantidad de pasos retóricos (37.5%), aunque este supuesto inconveniente representó, más bien, una fortaleza dado que descubrieron la complejidad del proceso escritural. Otro aspecto que se desveló es el no manejo de esa estructura retórica en otros ámbitos (25.0%) quizás más cercanos como pudo haber sido la reseña de películas, por ejemplo. Igualmente, señalaron la incomprensión del tema (25.0%) y la falta de pericia en el uso de citas (12.5%).

Sin embargo, es preciso acotar que estas limitaciones no son significativas comparadas con el desarrollo de la competencia escritural alcanzada y la calificación óptima obtenida por la mayoría de los participantes, pues el proceso de escritura es complejo y de alto nivel cognitivo. En prácticas futuras, se podría contar con un objeto de aprendizaje que permita, a través de los avances tecnológicos, la inserción de una secuencia detallada por etapas y modelos extras que pudiesen fortalecer las posibilidades de géneros diversos.

## **Conclusiones**

La buena práctica desarrollada en la asignatura Lexicología y Semántica supuso la planificación y ejecución de un conjunto de actividades organizadas y destinadas a un propósito global (la construcción de una reseña de artículo de investigación), ajustadas al nivel de formación y a los requerimientos del contexto (Moyano, 2010). En este caso, respondió a las exigencias del programa de estudio de la materia y los problemas de construcción textual arrojados por el diagnóstico. La situación problemática diagnosticada ameritó la revisión de las reseñas producidas, razón por la cual se suministró una lista de chequeo que direccionara el proceso hacia objetivos específicos y encauzara a los participantes hacia la regulación cognitiva y, por tanto, la calidad textual.

El potencial metacognitivo de la lista de chequeo se reflejó en distintas dimensiones. Estructuralmente, es una guía retórica eficaz para regular la producción de un género discursivo porque dirige la selección y organización pertinente de los contenidos en función de sus propósitos comunicativos globales y locales, así como un instrumento que marca diferencias intergenéricas y habilita la transición de un género (artículo de investigación) a otro (reseña). En la dimensión instruccional, promueve la reflexión mediante la interacción dialógica y el trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes.

Por otra parte, epistemológicamente, induce a la lectura de las fuentes bibliográficas para realizar precisiones conceptuales y crear el campo discursivo de la asignatura Léxicología y Semántica. En la medida en que se comprende, clarifica, discute y reformula el texto se va construyendo el conocimiento disciplinar, lo que le otorga poder epistémico al instrumento. En las dimensiones motivacional y afectiva, fomenta actitudes positivas hacia las tareas de escritura, impulsa la autonomía mediante la regulación por autoevaluación de la escritura en sus distintas fases y estimula la responsabilidad del estudiante consigo mismo como escritor y con el otro como lector.

Esta buena práctica, sustentada metodológicamente en la investigación-acción, permitió la generación de un conocimiento educativo, práctico, situacional y dialógico para dar respuesta a un hecho problemático; lo que conduce al autodesarrollo profesional y una mejor experiencia educativa (Latorre, 2005). Desde el enfoque Escribir a través del Currículo, implicó asumir la escritura (y la revisión) como procesos sociocognitivos que inciden en la comprensión, construcción y aprendizaje de los contenidos curriculares. Finalmente, cabe destacar que la valoración -por parte de los estudiantes involucrados- de la secuencia didáctica implementada es fundamental porque se consideran sus voces dentro de los procesos educativos y, con ello, son partícipes de las transformaciones a las que hubiere lugar.

### **Reconocimiento**

Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación *Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros*, **código:** VRI-PI-5.2021-004, el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

### **Referencias**

- Adoumieh Coconas, N. (2022). *Proyecto de investigación. Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros (VRI-PI-5-2021-004)*. ISFODOSU. Proyectos financiados.
- Adoumieh Coconas, N., & Díaz Blanca, L. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (38), 63-81.
- Allidière, N. (2004): *El vínculo profesor alumno*. Biblios.
- Álvarez Angulo, T. & Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.

- Arias-Gundín, O., & García Sánchez, J. N. (2005). Revisión textual y conocimiento metacognitivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 59-69.
- Arnáez, P. (2014). El proyecto de trabajo de grado: una experiencia discursiva universitaria. *Zona Próxima*, 20, 127-143.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquee, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bolívar, A. (2010). Los géneros académicos evaluativos. [Editorial]. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 10(2), 3-5. <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/188/189>
- Bolívar, A., & Shiro, M. (2004). Sobre el valor de las reseñas [Editorial]. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 4(2), 3-5. <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/152/154>.
- Camps. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1). <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Camps, A., & Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de reacción y del proceso de aprendizaje: funciones de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 49-60. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/regulaciondelprocesoderedacionyaprendizaje.pdf>
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17-23.
- Carlino, P. (2004). escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castro Cano, E. M., Venegas Velásquez, R. A., Puma Huayta, G. M., & Cuba Valdivia, S. L. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 128-157. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762021000200128>
- Estienne, V.M. (2004, 1-3 julio). Enseñar a leer en la universidad: Una responsabilidad compartida [ponencia]. *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/127.pdf>

- Díaz Blanca, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas. *Letras*, 56(91), 21-46.
- Díaz Blanca, L. (2016). Presentación de las reseñas de libros: marcas lingüísticas paso a paso. *Legenda*, 20(22), 9-35.  
<http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/1061/7716-25249-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Durán, M., & Torrealba de Rodríguez, Á. (2009). Construcción de textos académicos: Uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación. *Opción*, 25(60), 68-80.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). A cognitive process theory of writing. *College and communication*, 32, 365-387.
- García, J.N., & Arias Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16(2), 194-202.
- García Negroni, M. (2012). *La reseña académica*. Centro de Escritura Universitaria, Universidad de San Andrés. <http://live.v1.udesa.edu.ar>
- García Sánchez, J. G., & Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Ariel Educación.
- Giammatteo, M., & Ferrari, L. (2000). La reseña crítica como clase textual: caracterización empírica y propuesta pedagógica. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 15-16, 59-72.  
[http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/La\\_resena\\_critica.pdf](http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/La_resena_critica.pdf)
- González, F. (2017). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14(1y2), 109-135.  
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.1996.p109-135.id184>
- Hernández, A., & Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Síntesis.
- Hernández-Navarro, F., & Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(65), 61-80.
- ISFODOSU. (2020). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Literatura orientada a la Educación Secundaria*.
- Lacon de De Lucía, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos 2008*, 41(67) 231-255.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lobato-Osorio, L. (2019). El novel sujeto lector ante el texto académico: El difícil paso de la comprensión general a la especializada. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 267-285.  
<https://doi.org/10.15359/ree.23-2.14>
- Márquez Guzmán, S., & Gómez-Zermeño, M. G. (2018). Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 203-227.
- Morales, O. (2005). La revisión de textos académicos en formato electrónico en el ámbito universitario. *Educere*, 9(30), 333-344.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000300009&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300009&lng=es&tlng=es).

- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200.
- Mostacero, R. (2022). La reseña académica: Caracterización teórica y tipológica. *Lenguaje*, 50(1), 205-224. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11104>
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Navarro, F., & Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). <https://media.utp.edu.co/libro/.pdfn>
- Parra, M. (1998). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, G.M., & González Galli, L.M. (2020). Actividades para fomentar la metacognición en las clases de biología. *Tecné Episteme Didaxis*, 47, 233-247.
- Pérez, I.G., & Natale, L. (2017). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp.13-46). Ediciones UNGS.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). Trabajar con información bibliográfica y crear revisiones de la literatura. En *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video* (pp. 203-216). MAXQDA Press. [https://doi.org/10.36192/978-3-948768003\\_14](https://doi.org/10.36192/978-3-948768003_14)
- Ribas, T. (1997) Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. *Textos*, 11, 53- 65.
- Romero González, A., & Álvarez Álvarez, N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. *RMIE*, 25 (85), 395-418.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schraw, G. (2001). Promoting General Metacognitive Awareness. En H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice* (pp.3-16). Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006) Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139. DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8
- Scheepers, R. (2018). Probing the depths: Can both size and depth of productive vocabulary predict academic performance? *Per Linguam-a Journal of Language Learning*, 34(2), 52-68. <https://doi.org/10.5785/34-2-812>
- Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Cambridge University Press.

Valdés-León, G.S., & Barrera, L.G. (2020). La reseña como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso. *Form. Univ*, 13(4), 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400119>

Venegas, R., Núñez, M.T., Zamora, S., & Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Universidad Católica de Valparaíso. [https://euv.cl/archivos\\_pdf/ESCRIBIR%20-DESDE.pdf](https://euv.cl/archivos_pdf/ESCRIBIR%20-DESDE.pdf)

**Autora:**

***Nour Adoumieh Coconas***

Doctora en Pedagogía del Discurso

Magíster en Lingüística

Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación

Docente en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana).

Coordinadora del grupo de investigación Sociedad, Discurso y Educación.

Investigadora principal en el proyecto financiado por el ISFODOSU: *Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros*, **código:** VRI-PI-5.2021-004, del cual se desprende el trabajo presentado.

<https://orcid.org/0000-0002-9784-2073>

[nour.adoumieh@isfodosu.edu.do](mailto:nour.adoumieh@isfodosu.edu.do)

**Como citar el artículo:**

ADOUMIEH COCONAS, Nour. La Lista de Chequeo como Estrategia Metacognitiva en la Escritura de Reseñas. **Revista Paradigma Vol. XLIV, Nro. 1**, Enero de 2023 / 131 – 153.

DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p131-153.id1303