

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Alfabetización académica a través de WhatsApp: Estudio con doctorandos de educación

Lourdes Díaz-Blanca<sup>a</sup>, María Harrington-Martínez<sup>b</sup> y Ana Bolívar-Orellana<sup>c</sup>  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Mérida, Venezuela<sup>a</sup>. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Turmero, Venezuela<sup>b</sup>. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, San Juan de la Maguana, República Dominicana<sup>c</sup>

*Recibido: 22 de marzo 2024 - Revisado: 04 de octubre 2024 - Aceptado: 24 de octubre 2024*

---

### RESUMEN

---

El uso de las redes sociales se ha convertido en una herramienta valiosa para la dinamización de procesos educativos. En tal sentido, los objetivos de este artículo son analizar los usos pedagógicos de WhatsApp en el desarrollo de una secuencia didáctica en un seminario doctoral y valorar la experiencia al aplicar esta plataforma. El estudio se fundamentó en la alfabetización académica, la pedagogía de géneros y la secuencia didáctica. Metodológicamente, es un estudio cualitativo, se utilizó un diario de campo llevado por la docente que administró la asignatura, los participantes fueron nueve (9) estudiantes de doctorado y se procedió mediante los siguientes pasos: inicio, creación, comunicación, ejecución y valoración. Entre los resultados del estudio se encuentran que la implementación del WhatsApp en los cursos doctorales habilita el tratamiento de los saberes disciplinares; los estudiantes adquieren mayor protagonismo y autonomía; se favorecen las relaciones interpersonales; se desarrollan competencias de lectura escritura y oralidad; y se diversifica la evaluación y la retroalimentación.

*Palabras clave:* WhatsApp; usos pedagógicos; alfabetización académica; secuencia didáctica.

---

\*Correspondencia: [Lourdes Díaz Blanca](mailto:Lourdes Díaz Blanca) (L. Díaz Blanca).

 <https://orcid.org/0000-0003-2709-883X> (lourdes.diaz.ipremlf@upel.edu.ve).

 <https://orcid.org/0000-0002-8807-1326> (maria.harrington.iprm@upel.edu.ve).

 <https://orcid.org/0000-0002-5245-0375> (ana.bolivar@isfodosu.edu.do).

# Academic Literacy through WhatsApp: A research study with doctoral candidates in a Education program

---

## ABSTRACT

---

The use of social networks has become a valuable tool for the dynamization of educational processes. In this sense, the objectives of this article are to analyze the pedagogical uses of WhatsApp in the development of a didactic sequence in a doctoral seminar and to evaluate the experience of applying this platform. The study was based on academic literacy, genre pedagogy and didactic sequence. Methodologically, it is a qualitative study. A field diary was kept by the course instructor: The participants were nine (9) doctoral students, and the study proceeded through the following steps: initiation, creation, communication, execution and evaluation. Among the results of the study are that the implementation of WhatsApp in doctoral courses enables the treatment of disciplinary knowledge; students acquire greater protagonism and autonomy; interpersonal relationships are favored; reading, writing and oral skills are developed, and evaluation and feedback are diversified.

*Keywords:* WhatsApp; pedagogical uses; academic literacy; didactic sequence.

---

## 1. Introducción

La irrupción de Internet y el auge de las tecnologías móviles ha supuesto un cambio profundo en las relaciones humanas familiares, personales, profesionales y académicas. Asistimos a lo que McLuhan y Powers (1989) denominaron con el oxímoron de “aldea global”, una noción que se acerca, sin duda, a la idea de globalidad como expresión de lo local y la mediación del internet para la expansión de las interacciones en todos los espacios del orbe (Flórez et al., 2017). Es una manera distinta de interactuar con los demás, incluso, de concebir el mundo con nuevos escenarios y ciudadanos. Aplicaciones de mensajería como Facebook, Instagram, Twitter, Telegram y WhatsApp se han configurado como redes sociales de alcance mundial que son empleadas por usuarios de distintos grupos etarios para mantenerse en contacto. Entre estas, destaca WhatsApp por ser “sin duda la plataforma de comunicación más importante del mundo y por la que circulan, al menos hasta este momento, mayor cantidad de mensajes” (Dussel y Fuentes, 2021, p. 7).

Sus usos sociales son ampliamente conocidos. A inicios de este año, “dos mil millones de usuarios accedían al chat de WhatsApp mensualmente” (Fernández, 2024). Ello indica su popularidad entre las personas que intercambian información, en tiempo real tanto en formato multimedia (videos, audios) como hipermedia (enlaces web). Además de lo anterior, forman parte de sus servicios la publicación de estados para compartir mensajes, actividades del usuario, la posibilidad de editar los mensajes una vez enviados, videollamadas, creación de grupos, aplicación para computadora, canales informativos y creación de comunidades para organizar los grupos según su afinidad.

Si bien esta *app* no fue concebida para el desarrollo de procesos didácticos, en distintos niveles educativos y países, durante los últimos años ha ganado espacios. En particular, debido los efectos del Covid-19, este uso forma parte del *m-learning* (aprendizaje móvil) (Sophonhiranrak, 2021) masificado por el aumento de teléfonos inteligentes y tabletas con la capacidad para descargar aplicaciones, así como del *u-learning* o aprendizaje ubicuo, que

plantea la posibilidad de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar mediante el uso de dispositivos tecnológicos (Báez y Clunie, 2019; Burbules, 2012).

En torno a las posibilidades didácticas de WhatsApp, existe una prolífica investigación: promoción del aprendizaje colaborativo y cooperativo (Gari y Sewani, 2022; Padrón, 2013); enriquecimiento de la escritura digital ubicua (Cremades et al., 2016); creación de comunidades para la elaboración de trabajos de grado (Mosquera, 2016); desarrollo de la dimensión emocional (Parreira y Lehmann, 2019); aplicaciones pedagógicas, ventajas y desventajas (Fondevila-Gascón et al., 2019); herramienta de mediación pedagógica (Rodríguez, 2020); enseñanza de lenguas extranjeras (Martínez, 2016; Vigil et al., 2020); relaciones entre profesores y estudiantes (Bouhnik y Deshen, 2014); WhatsApp como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje (Matute y Ochoa, 2021; Trejos, 2018) o herramienta de apoyo en la administración de cursos específicos (Harrington, 2022); e importancia de los usos del WhatsApp en la periferia del aula por parte de los estudiantes (Cassany et al., 2019).

Estos estudios demuestran las bondades del uso didáctico de WhatsApp en los cursos universitarios. De hecho, el Seminario Construcción de géneros discursivos del Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Mérida, Venezuela) se administró a través de esta vía. Cabe destacar que, en un primer momento, se había planteado dictar el curso por Google Meet; sin embargo, la mayoría de los participantes manifestó inconvenientes para conectarse por internet.

En este sentido, los objetivos de este artículo son analizar los usos pedagógicos de WhatsApp en el desarrollo de una secuencia didáctica en un seminario doctoral y valorar la experiencia al aplicar esta plataforma. Para ello nos fundamentamos teórica, didáctica y tecnológicamente en la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013), la pedagogía de género (Martin y Rose, 2012) y la noción de secuencia didáctica digital (Ágamez, et al., 2018; Buitrago-Echeverry, 2020; Tobón et al., 2010). Desde el punto de vista metodológico, el estudio siguió los pasos propuestos por Harrington (2022). Se empleó la técnica de la observación y los datos derivados de esta se registraron en un diario de campo (Luna-Gijón et al., 2022; Valverde, 1993; Zabalza, 2018).

## 2. Antecedentes teóricos

En esta sección se incluyen los fundamentos teóricos y didácticos que sustentan el estudio, como lo son la alfabetización académica, la pedagogía de géneros y la noción de secuencia digital. Asimismo, se refieren algunos aportes sobre las ventajas, usos y aplicaciones pedagógicas del WhatsApp, los cuales contribuirán con la discusión de los resultados de esta experiencia pedagógica.

### 2.1. Alfabetización Académica

La alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013) es el conjunto de procesos pedagógicos que, por una parte, orienta la organización, evaluación y construcción de los conocimientos disciplinares, la apropiación de los géneros discursivos que se producen y consumen al interior y en la periferia de las distintas comunidades discursivas, sus funciones; y, por la otra, facilita el conocimiento y manejo de las convenciones, valores, pautas y expectativas de estos espacios del saber. Implica el manejo de estrategias de comprensión y producción textual, el conocimiento del contexto en el que ocurren los actos lingüísticos, el reconocimiento de los lectores y escritores (roles, estatus, propósitos comunicativos, identidad, valores, prácticas discursivas y factores sociohistóricos y cognitivos que influyen en ellos), el dominio de aspectos lingüísticos y discursivos para la construcción del texto, la apropiación de los procedimientos de citación, la identificación de las características de los géneros discursivos disciplinares, entre otros aspectos (Bolívar y Beke, 2011; Cassany, 2006; Sánchez, 2016).

Esta teoría se sostiene en el enfoque Escribir a través del currículum, cuyo fin es mejorar la escritura en todas las asignaturas independientemente del área del saber y promover la conciencia en los docentes y estudiantes acerca del potencial epistémico de la práctica escritural; así como en el movimiento pedagógico Escribir en las disciplinas que plantea el tratamiento de la lectura y la escritura en función de las características y convenciones de las comunidades disciplinares (Bazerman et al., 2016). Estos enfoques suponen que a pesar de “ciertas características, requerimientos y habilidades comunes, justamente por la incardinación disciplinar de la escritura, hay instancias distintivas de ellas (protocolos epistémicos, lingüísticos, discursivos y retóricos) reconocidas y suscritas por los miembros de una comunidad para interactuar y comunicar sus productos” (Díaz y Carrero, 2021, p. 17).

Los principios de la alfabetización académica orientaron el desarrollo de las clases por WhatsApp, en cuanto a la planificación y organización de los contenidos (géneros discursivos específicos como reseñas de artículos científicos y planteamiento del problema de tesis doctoral, procedimientos de citas, recursos lingüísticos, discursivos y retóricos de los géneros estudiados), caracterización de la comunidad discursiva de Educación y reflexión sobre las características de lectores y productores textuales.

## 2.2. Pedagogía de géneros

La pedagogía de género (Martin y Rose, 2012) es un enfoque metodológico de la Escuela de Sidney que se fundamenta en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) propuesta por Halliday. Plantea que el reconocimiento de “los aspectos de la lengua a nivel genérico facilita y optimiza su transferencia y aplicación en entornos educacionales y permite trabajar desde la conciencia funcional de las elecciones lingüísticas” (Rojas et al., 2016, p. 228).

Además, este enfoque se vincula con la teoría sociocultural de Vygotsky, pues le concede un rol destacado a los docentes como mediadores de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de ciertas funciones psicológicas superiores en los estudiantes, que solo es posible alcanzar mediante esa labor mediatizadora, colaborativamente con otros pares académicos y en la medida en que se observen y tomen como referencia las potencialidades del estudiante más allá de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1977).

En el contexto de la pedagogía de género, resulta fundamental la lectura asistida y la deconstrucción de ejemplares genéricos; la construcción compartida entre los miembros del grupo a modo de preparación y, por último, la elaboración de tareas individuales tomando en cuenta la configuración de los ejemplos examinados (Martin y Rose, 2012; Rose y Acevedo, 2017).

De acuerdo con esta teoría, en la propuesta que se presenta, las lecturas realizadas implicaron la contextualización del tema tratado, la caracterización de los géneros discursivos de pertenencia y los propósitos del texto; se hicieron lecturas detalladas con preguntas de distintos niveles de procesamiento (literal, inferencial, crítico y evaluativo); se llevó a cabo una minuciosa preparación para la escritura con ayudas pedagógicas (estructuras introductorias, esquemas, organización retórica de las reseñas de artículos científicos y del planteamiento del problema de tesis doctoral, etc.) y se presentaron guías para la evaluación y reescritura de los textos.

## 2.3. Secuencia digital

Se consideró la noción de secuencia didáctica digital (SDD) definida como la articulación de un conjunto de tareas de aprendizaje y evaluación que se orientan hacia el alcance de propósitos formativos concretos. En estas actividades mediadas por los docentes se emplea una serie de recursos tecnológicos para la concreción de las metas establecidas (Ágamez et al., 2018; Buitrago-Echeverry, 2020; Tobón et al., 2010).

Para [Ágamez et al. \(2018\)](#), las SDD constan de cinco fases: indagación con el fin de explicitar las teorías implícitas de los estudiantes; problematización a través del planteamiento de “situaciones problemáticas” prototípicas; tematización que se refiere al desarrollo y adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la comprensión de las situaciones formuladas; aplicación mediante actividades dirigidas a la propuesta de alternativas, resolución de problemas, toma de decisiones y evaluación; y finalización con el objetivo de favorecer la transferencia, recontextualización e integración de los aprendizajes. En general, las SDD exigen “nuevas estrategias de aprendizaje que logren trascender las fronteras físicas” ([Buitrago-Echeverry, 2020, p. 41](#)) y permitan tanto la transformación como el equilibrio entre saberes disciplinarios y didácticos.

Para efectos de la experiencia presentada, se hizo la siguiente adaptación de las fases propuestas por [Ágamez et al. \(2018\)](#): preparación, desarrollo temático, aplicación de contenidos por parte de los estudiantes y cierre con reflexiones y valoraciones hechas por la docente en cuanto a contenidos y actividades

## 2.4. WhatsApp: ventajas, usos y aplicaciones pedagógicas

El WhatsApp facilita el aprendizaje centrado en la persona ([Veytia y Bastidas, 2020](#)), ya que se plantea como un espacio en el cual el estudiante establece una comunicación con su docente y compañeros, mediado por la utilización de videos, noticias, memes, imágenes, referencias actualizadas, entre otros recursos que puedan promover no solo la observación, sino la resolución de problemas, todo en un ambiente motivador.

Algunas ventajas, usos y aplicaciones del WhatsApp se presentan en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Ventajas, usos y aplicaciones pedagógicas del WhatsApp*

Referencias	Aportes
Padrón (2013)	Permite enviar mensajes grupales, compartir documentos o enlaces, fotos, videos, audios, tareas; promueve la participación en foros sobre contenidos diversos; y apoya la revisión entre pares. Impulsa el aprendizaje colaborativo.
Cremades et al. (2016)	Fortalece la expresividad lingüística mediante la escritura ubicua y la adecuación a los registros, incrementa la motivación, despierta el interés y creatividad en la escritura, y mejora la interacción comunicativa.
Mosquera (2016)	Apoya los procesos tutoriales de trabajos de grado en distintos niveles.
Trejos (2018)	Favorece la comunicación efectiva entre docentes y alumnos, permite la consulta de informaciones no académicas y mejora los resultados en las evaluaciones.
Cassany et al. (2019)	Promueve la colaboración entre pares, norma las tareas de clase, optimiza el rendimiento académico, se formulan y aclaran dudas, se negocian los conocimientos curriculares, se emplea terminología disciplinar específica, y se fomenta la cohesión grupal.
Vigil et al. (2020)	Colabora con el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, de habilidades metacomunicativas y metalingüísticas en lenguas extranjeras, propicia la reflexión y el aprendizaje a partir de los errores.
Rodríguez (2020)	Apoya el proceso de enseñanza, asegura la eficacia en la recepción de informaciones e incrementa la interacción comunicativa.
Cervantes y Alvites (2021)	Promueve la interacción, fomenta la lectura en diferentes formatos, hace viable la grabación de clases y los audios con indicaciones precisas, favorece la evaluación diagnóstica y la disertación sobre un tema concreto.
Harrington (2022)	Se transmiten informaciones de manera efectiva para cumplir las actividades previstas, y se resuelven dudas tanto conceptuales como procedimentales.
Cruzata et al. (2022)	Contribuye con el desarrollo de la oralidad (escucha y comprensión).

De acuerdo con lo indicado en la Tabla 1, las ventajas del WhatsApp se pueden ubicar en cuatro grandes áreas: (a) Comunicación efectiva, (b) Desarrollo y consolidación de procesos de lectura, escritura y oralidad, (c) Trabajo entre pares y (d) Mediación tutorial. Tal clasificación responde al hecho de que esta *app* permite establecer interacciones de manera sincrónica o asincrónica para enviar información, discutir contenidos académicos y aclarar dudas a través de textos o audios, lo que incrementa la capacidad de escucha. Durante ese proceso de intercambio se fortalecen los procesos de lectura y escritura, ya que se deben seguir las pautas establecidas, tanto para interactuar en las conversaciones como para compartir los productos solicitados (asignaciones) de acuerdo con la asignatura.

Asimismo, el trabajo colaborativo entre los pares adquiere una dimensión importante al contar con un medio para comunicarse y llevar a cabo actividades de forma conjunta, en atención a las pautas dadas por el docente quien, desde una perspectiva vygostskiana, funge como mediador en los procesos de aprendizaje al sacar provecho de las posibilidades que esta red social ofrece para ejecutar actividades académicas diversas, entre las que se encuentra el acompañamiento para la construcción de un trabajo de grado.

### 3. Descripción de la experiencia

#### 3.1. Tipo de investigación

Es una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, dado que se caracteriza la interacción generada en un curso de doctorado. Se utilizó la técnica de la observación, puesto que esta permite captar un asunto de interés en contextos sociales reales o virtuales (Valarino et al., 2011). Como instrumento de recolección de datos, la docente de la asignatura empleó un diario de campo o de clases que “son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en clases” (Zabalza, 2018, p. 15).

El diario de campo es un instrumento que favorece las prácticas de aprendizaje al conjugar conocimientos, emociones y reflexividad, lo cual beneficia la autocrítica en el estudiante o el docente y su crecimiento desde el diálogo interno producido durante la escritura (Luna-Gijón et al., 2022), la lectura y la oralidad. Este registro se realizó a medida que se producían las interacciones a través del WhatsApp y se evidenciaba el progreso de la asignatura, el proceso de dar instrucciones, avanzar con contenidos, y recibir u ofrecer retroalimentaciones.

Para la construcción del diario de campo se elaboró una adaptación del formato propuesto por Valverde (1993), tal como se muestra en la Tabla 2. El instrumento consta de dos partes. La primera contempla el reporte de resultados o hallazgos más importantes, el cual está orientado por una serie de preguntas formuladas de acuerdo con las ventajas, usos y aplicaciones del WhatsApp señalados en la literatura relativa a este tema. La segunda parte implica la reflexión derivada del desarrollo de la secuencia didáctica y las reorientaciones a las que hubiere lugar.

**Tabla 2***Formato de diario de campo*

Diario de campo		
Investigador/Observador:	Sesión:	Fecha:
<b>Contenido(s):</b>		
<b>Reporte de resultados o hallazgos más importantes</b>		
¿Cómo se presenta la información?		
¿Cómo funciona la clase?		
¿Cuál es el grado de compromiso y participación de los estudiantes?		
¿Cómo se presentan las relaciones interpersonales?		
¿Cuáles competencias de lectura, escritura y oralidad se desarrollan?		
¿Cómo se presenta la evaluación y la retroalimentación?		
Reflexión y reorientación		

Para el análisis de los datos y la generación del reporte de resultados, se establecieron cinco categorías en correspondencia con las preguntas que orientaron el registro llevado a cabo en el diario: funcionamiento de la clase y gestión del desarrollo de los contenidos; participación de los estudiantes y relaciones interpersonales; fortalecimiento de competencias de lectura, escritura y oralidad; y evaluación y retroalimentación.

### 3.2. Contexto, tiempo y participantes

La secuencia didáctica se llevó a cabo con nueve (9) estudiantes del Doctorado Ciencias de la Educación de la UPEL, Instituto de Mejoramiento Profesional de Magisterio (IMPM), Extensión Mérida-Venezuela en el periodo académico 2023-II, durante seis (6) sesiones por WhatsApp, cada una con tres (3) horas de duración. De manera tal que nos dispusimos a conectarnos en un día y una hora concreta. Específicamente, en el Seminario Construcción de géneros discursivos, cuyo propósito es el conocimiento, lectura y escritura de los distintos géneros académicos del campo educativo, sus modos de organización, estructura retórica y recursos lexicogramaticales que contribuyen con la construcción del conocimiento y los procesos de investigación.

Cabe destacar que este grupo estaba cursando simultáneamente el Seminario de tesis que tiene como objetivo el análisis y sistematización de las teorías necesarias para plantear el problema de investigación y elaborar una aproximación a la propuesta de tesis doctoral. En este sentido, se decidió encauzar las actividades en esta dirección. En particular, se propuso como trabajo final la elaboración del planteamiento del problema de la tesis doctoral.

### 3.3. Procedimientos para la planificación y ejecución de la secuencia didáctica

El funcionamiento del grupo para la administración del seminario a través de WhatsApp se concretó mediante los pasos propuestos por [Harrington \(2022\)](#), que se ilustran en la Figura 1 y se detallan posteriormente.

**Figura 1***Desarrollo de la secuencia didáctica*

Fuente: Elaboración propia.

**Inicio**

Se contactó a la delegada del curso y se le informó sobre la creación de un aula virtual mediante la plataforma digital Google Classroom, en la cual estaban publicados diversos materiales. La delegada se encargó de compartir el vínculo de invitación a la clase. Asimismo, se notificó que las sesiones se efectuarían por Google Meet. Sin embargo, por fallas de conectividad, no fue posible celebrar la reunión. En consecuencia, se propuso efectuar las clases vía WhatsApp.

**Creación**

El grupo de WhatsApp fue creado por la delegada del curso, quien hizo la invitación a sus compañeros y a la docente.

**Comunicación**

Para el encuentro inicial, se acordó un día y una hora específica en la que todos nos conectaríamos por el grupo de WhatsApp. Así, a través de mensajes y audios, se realizaron ajustes en cuanto a la hora de encuentro de las sesiones de clases y se recordó que revisarían los documentos e informaciones cargadas en el aula virtual diseñada en Google Classroom, por ser el punto de partida para el inicio de la discusión de los contenidos programáticos del curso. De igual manera, se establecieron normas en cuanto a la puntualidad en la asistencia y la participación.

**Ejecución**

Las sesiones de clase del seminario se planificaron cuidadosamente para evitar la dispersión en el tratamiento de los contenidos conceptuales o procedimentales y asegurar el logro de los propósitos. Para la ejecución de las actividades, se adaptó la secuencia didáctica digital caracterizada por [Ágamez et al. \(2018\)](#): preparación (indagación en torno a conocimientos previos y establecimiento de condiciones relacionadas con acceso y lectura de materiales o visualización de videos introductorios), desarrollo temático (abordaje de contenidos concep-

tuales del programa y ejemplificaciones), aplicación de contenidos por parte de los estudiantes y cierre con reflexiones y valoraciones hechas por la docente y los estudiantes en cuanto a contenidos y actividades.

En concreto, se efectuaron seis (6) sesiones de clases de tres (3) horas cada una. Se hicieron cada quince (15) días. En general, la docente presentaba diapositivas acompañadas de la respectiva explicación oral a través de mensajes de voz. Los estudiantes hacían intervenciones orales, escritas o mediante reacciones gráficas y recibían retroalimentación oral o escrita. Cabe destacar que al inicio se indicaba el número de la sesión, objetivo y contenido que se iba a desarrollar. Las lecturas y otros documentos complementarios (guía de escritura de reseñas de artículos científicos y planteamiento del problema de la tesis doctoral, pautas de corrección, diapositivas presentadas en clase, instrumentos de evaluación) se cargaron en Classroom, así como las estrategias de evaluación y los productos de los estudiantes. A continuación, se describe cada sesión.

### Sesión 1

La docente envió al grupo de WhatsApp un video de presentación personal y del propósito general del curso. Consecutivamente, cada participante se presentó y planteó sus expectativas. En adelante, la docente hizo una breve exposición sobre los estudios del discurso. Luego, cada participante hacía comentarios o preguntas. Como cierre y evaluación, se propuso un foro en el que se debía responder, de manera oral o escrita, la pregunta: ¿Qué es discurso? Para ello, debían buscar, seleccionar y leer artículos científicos publicados en fuentes confiables. Por lo tanto, también era preciso presentar las referencias. Una vez que cada uno respondió, la docente efectuó una valoración general, en la cual se destacaron aspectos como: calidad de las fuentes consultadas, pertinencia del contenido, prestigio de los autores citados en su comunidad discursiva y compromiso del grupo con la asignación. De igual modo, se ubicaron las definiciones en distintas tradiciones de los estudios discursivos. Los estudiantes, por su parte, notaron las diferencias y semejanzas entre los aportes de los distintos autores que abordan el concepto de discurso, reflexionaron sobre los contenidos y valoraron el foro como una vía para construir el conocimiento.

### Sesión 2

Esta sesión constó de tres actividades: a) Como actividad previa, a través de Google Classroom, se ofreció una lista de textos sobre escritura académica para que realizaran una reseña, a partir de una serie de pautas y estructuras introductorias dadas. Asimismo, se llevó a cabo un foro en el que debían dar respuestas a preguntas relacionadas con los textos leídos. b) El día de la clase, se mostraron extractos de textos que fueron leídos y comentados. En cada uno de ellos había información subrayada, más adelante, se ofreció un texto que resultó de organizar, jerarquizar y reelaborar la información subrayada en los distintos textos. De esta forma se mostró la aplicación de estrategias de lectura. c) Se construyó un texto colectivo derivado de la lectura de múltiples documentos. Para ello, se suministró un documento en archivo Word con estructuras introductorias para iniciar cada párrafo. Los participantes escogieron los párrafos que iban a desarrollar, se estableció una hora para que escribieran y una de las participantes se comprometió a recibir todos los párrafos para “armar” el texto, el cual se envió al grupo para que todos leyéramos el producto final. Por último, se valoró la experiencia. En general, les pareció una excelente actividad, pero que debía desarrollarse en mayor tiempo.

### Sesión 3

Antes de la clase se aplicó una encuesta creada por WhatsApp sobre el uso de las citas en los textos académicos. Una vez que todos respondieron, se produjo una retroalimentación mediante un video. Asimismo, se llevó a cabo un foro sobre funciones discursivas de las

citas. Se preguntó: ¿Habían reflexionado acerca de las distintas funciones que cumplen las citas? ¿Cuál o cuáles de estas funciones suelen emplear en sus escritos académicos? Luego, el día de la clase, la docente realizó una síntesis oral (notas de voz) sobre el uso de las citas y se presentaron diapositivas con ejemplos de tipos y funciones retóricas de las citas. Además de ello, se ofreció una breve exposición (video pregrabado) con respecto a la organización retórica del PDP.

Para la aplicación de los contenidos tratados, mediante la presentación de diapositivas, se analizó un ejemplo de planteamiento del problema de tesis doctoral (análisis de ejemplar genérico) y se indicaron algunas estructuras introductorias para la elaboración de esta sección. De igual modo, se celebró un foro en el que los estudiantes daban respuesta a preguntas relacionadas con el conocimiento y uso de las funciones retóricas de las citas. Finalmente, se valoró el contenido desarrollado y su utilidad en la vida académica.

#### Sesión 4

Antes de la clase, se presentó una imagen para generar comentarios sobre el metadiscursivo. Se propuso la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué relación podemos observar entre estas imágenes y nuestra actuación como lectores y escritores? A continuación, se aplicó una encuesta sobre el uso de marcadores metadiscursivos y se publicó un esquema introductorio sobre marcadores metadiscursivos. El día de la clase, a partir de la revisión de referencias, los participantes mencionaron definiciones de metadiscursivo propuestas por varios autores. Posteriormente, se hizo una lluvia de ideas y a partir de cada una de estas se inició la explicación y caracterización conjunta del concepto metadiscursivo.

Se mostró la clasificación de marcadores metadiscursivos interaccionales; se efectuó la lectura guiada y análisis de textos para la identificación de los marcadores metadiscursivos; y la docente hizo una síntesis del contenido mediante un mapa conceptual. Para fines de aplicación, cada estudiante preparó un audio con la representación mental del planteamiento del problema de la tesis doctoral, en cuanto al empleo de recursos metadiscursivos interaccionales de posición y compromiso y publicó una imagen (*emoji, gif, stickers, meme, dibujo, etc.*) que ilustraba sus emociones hacia la elaboración del planteamiento del problema y la tesis doctoral en general. Finalmente, se valoró la importancia del conocimiento de recursos metadiscursivos y la planificación de la escritura.

#### Sesión 5

Se presentó un instrumento de corrección del planteamiento del problema de la tesis doctoral. Se reflexionó sobre el valor de la revisión en la transformación del conocimiento, regulación cognitiva y metacognitiva, así como en la identificación y resolución de problemas de escritura. Se aplicó el instrumento con las pautas de corrección del planteamiento del problema de la tesis doctoral, y se reescribió el texto. Por último, se valoró la revisión y su importancia en la regulación del proceso de escritura.

#### Sesión 6

A manera de preparación para la clase, se aplicó una encuesta sobre la importancia de la socialización de los productos académicos y el papel de la audiencia en la escritura académica; y se explicó la noción de cadenas de géneros discursivos y convenciones genéricas. Como aplicación, los estudiantes hicieron una presentación oral del planteamiento del problema de investigación de la tesis doctoral, a través de un video que publicaron por YouTube. Finalmente, docente y estudiantes valoraron y reflexionaron sobre la socialización de los productos académicos.

En la Tabla 3 se sintetizan las actividades de acuerdo con cada una de las fases de la secuencia digital.

**Tabla 3***Secuencia didáctica digital de las sesiones de clase*

Sesión	Preparación	Desarrollo temático	Aplicación (estudiantes)	Cierre
1	Presentación de la docente y los estudiantes.	Exposición breve con diapositivas y audios acerca del discurso y conceptos asociados.	Presentación de un audio o mensaje de texto acerca de qué es discurso (foro sobre discurso).	Valoración general e individual de los aportes de los estudiantes en el foro sobre discurso.
2	Selección y lectura de artículos sobre escritura académica y elaboración de una reseña según las pautas dadas. Foro sobre escritura académica.	Exposición breve sobre lectura de múltiples documentos. Lectura guiada para la aplicación de estrategias de lectura de múltiples documentos. Indicación de instrucciones para la planificación de la tarea de escritura.	Construcción de un texto colectivo. Reflexión sobre los contenidos tratados y las dificultades de elaboración textual.	Valoración de la reseña escrita y las participaciones en el foro sobre escritura académica. Evaluación de la actividad de escritura.
3	Aplicación de una encuesta sobre citas textuales y retroalimentación mediante un video. Lectura de materiales sobre procedimientos de cita. Foro sobre funciones discursivas de las citas.	Síntesis oral sobre el uso de las citas. Presentación de diapositivas con ejemplos de tipos y funciones retóricas de las citas. Breve exposición (video pregrabado) con respecto a la organización retórica del PDP.	Análisis de ejemplar genérico del PDP de la tesis doctoral. Foro sobre uso de las citas.	Síntesis sobre la importancia del PDP y valoración de las ayudas explícitas para su escritura. Reflexión y valoración sobre las funciones de las citas y su aplicación en los textos académicos.
4	Presentación de una imagen para generar comentarios sobre el metadiscurso. Aplicación de encuesta sobre el uso de marcadores metadiscursivos. Lectura de esquema introductorio sobre marcadores metadiscursivos.	Definición de metadiscurso y lluvia de ideas. Exposición sobre el tema, lectura guiada y análisis de textos. Síntesis del contenido por parte de la docente.	Audio con la representación mental del PDP de la tesis doctoral.	Valoración de la importancia del contenido tratado y la planificación de la escritura.
5	Presentación de un instrumento de autocorrección del PDP.	Reflexión sobre el valor de la revisión, así como identificación y resolución de problemas de escritura.	Aplicación del instrumento con las pautas de corrección del PDP y reescritura del texto.	Valoración de la revisión y su importancia en la regulación del proceso de escritura.
6	Aplicación de encuesta sobre la importancia de la socialización de los productos académicos y el papel de la audiencia en la escritura académica.	Explicación de la noción de cadenas de géneros discursivos y convenciones genéricas.	Presentación oral del PDP de la tesis doctoral, a través de un video que publicaron por YouTube.	Valoración de esta actividad de socialización.

## Valoración

Para la valoración de la secuencia didáctica desplegada en el Seminario Construcción de géneros discursivos, se consideraron las reflexiones y reorientaciones registradas en el diario de campo.

## 4. Reporte de resultados de la implementación

En este apartado se exponen, en primer lugar, los hallazgos del estudio. En segundo lugar, se ofrecen algunas reflexiones derivadas de la implementación de la secuencia didáctica y las reorientaciones que se introdujeron durante su desarrollo.

### 4.1. Usos pedagógicos de WhatsApp

La administración del Seminario Construcción de géneros discursivos a través de WhatsApp arrojó una serie de resultados que dan cuenta de las ventajas del uso pedagógico de esta plataforma.

#### *Funcionamiento de la clase y gestión del desarrollo de los contenidos*

El manejo del chat representa una herramienta favorable para compartir contenidos de manera sincrónica, aclarar dudas, anunciar actividades, debatir un punto, ofrecer asesoría sobre los temas tratados, entre otros fines. Asimismo, los contenidos de las asignaturas pueden expresarse de forma escrita (mensajes de texto, documentos adjuntos, diapositivas), oral (mensajes de voz y audios con distintas herramientas o aplicaciones), audiovisual (videos) y gráfica (imágenes alusivas a los conceptos estudiados).

El empleo de la multiplataforma WhatsApp habilita el tratamiento de los saberes conceptuales, en este caso, referentes a la construcción de géneros discursivos; procedimentales alusivos a la aplicación de estos en la lectura, escritura y oralidad; y actitudinales, que conciernen a la reflexión en torno a los valores personales según la identidad de lector o escritor, las convenciones de las comunidades discursivas y los afectos o motivaciones hacia estas prácticas letradas.

#### *Participación de los estudiantes y relaciones interpersonales*

Los estudiantes participan de forma protagónica en las clases y colaboran en el avance de los contenidos; pues, tras revisar y preparar las lecturas con antelación, cada uno hace su intervención oral y/o escrita y, además, estima las actividades realizadas. Esta participación se ve favorecida con el uso de los foros virtuales, como herramientas que influyen en la autonomía en la búsqueda de referencias pertinentes a la disciplina, el manejo de fuentes confiables, la motivación y el desarrollo de competencias argumentativas para replicar o contra replicar los comentarios.

Con comedimiento y respeto, los estudiantes expresan sus acuerdos o desacuerdos con los planteamientos de los compañeros o con los docentes. De igual modo, reconocen el aporte de los compañeros en el proceso de construcción de los conocimientos:

*Considero que siempre es valioso contar con pares de escritura que orienten el proceso desde su propia experiencia (YC).*

*Me pareció una actividad de empatía hacia el compañero, para que pueda prepararse y asumir responsablemente su actividad académica. Y ciertamente, como dijo el compañero D. es una lista larga que a medida que vayamos avanzando la iremos nutriendo (KU).*

La interacción personal y las actitudes resultan beneficiadas debido a los valores vehiculados en el grupo, entre ellos: a) respeto a la opinión de los otros, aunque no siempre se esté de acuerdo; b) empatía frente a las dificultades, declaración de necesidades y dudas de los compañeros o las experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y c) solidaridad y cooperación para brindar informaciones o compartir materiales. Las intervenciones orales y escritas permiten edificar una imagen del estudiante, lo que resulta sumamente apreciable en cursos virtuales en los que ni los participantes ni el docente se conocen de manera personal.

Igualmente, se conservan y fortalecen las relaciones interpersonales mediante el encarecimiento de imagen de los miembros del grupo, con actos de habla como saludar; felicitar; ofrecer materiales o recomendaciones para resolver una situación; manifestar ánimo, apoyo, acuerdos o empatía; y evaluar positivamente actividades, procedimientos, planteamientos, etc.

Por otra parte, se evidencian interesantes secuencias discursivas en las interacciones acerca de los datos prácticos o instrucciones de tareas y evaluaciones, las cuales son llamadas por Cassany et al. (2019) como *secuencias de aprendizaje*. Una de ellas es la siguiente: solicitud de aclaración de dudas por parte de un estudiante, comentario de uno o más compañeros para mostrar acuerdo con la demanda formulada, respuesta por parte del docente y agradecimiento del solicitante (solicitud-comentario-respuesta-agradecimiento).

La otra está conformada por las funciones que se indican a continuación: solicitud del estudiante, comentario crítico de un compañero que señala la precisión en las instrucciones suministradas, aclaración de la docente y disculpa del participante (solicitud-comentario crítico-aclaración-disculpa).

#### *Fortalecimiento de competencias de lectura, escritura y oralidad*

El uso del WhatsApp posibilita la planificación, organización y escogencia de las opciones lingüísticas apropiadas para la emisión oral, sobre todo en los foros académicos, dado que tanto docente como estudiantes disponen de más tiempo para prepararse. Igualmente, existe la opción de borrar el audio y mejorarlo antes o después de su envío. Incluso, se pueden regular las intervenciones mediante guiones o apuntes.

Además, se potencia la comprensión oral mediante las fases del proceso didáctico de la escucha (Cova, 2012): preescucha para definir los objetivos y generar predicciones o expectativas en la audiencia, escucha con el fin de mantener la atención, normalmente acompañada de imágenes o preguntas y posescucha para comprobar que se ha comprendido el mensaje y efectuar tareas de aplicación. A continuación, se ejemplifica la fase de preescucha mediante el uso de un video:

*Doc. (...) Les recuerdo que ya está publicada la tarea 1 con sus respectivas instrucciones (...)*

*Doc. El video contiene la ejemplificación de técnicas y estrategias para sintetizar contenidos por documentos individuales y, luego, de manera intertextual. Es una muestra de la escritura conjunta que realizaremos el 25/5.*

El video en cuestión incluye diapositivas y preguntas que comprometen al estudiante con el contenido y, a su vez, lo invitan a reflexionar sobre su propia práctica (fase de escucha). Por último, elaboraron la reseña de un artículo para aplicar los contenidos desarrollados (fase de posescucha).

En cuanto a la lectura, a través del WhatsApp se aprecia autonomía en la búsqueda de informaciones porque una vez que un estudiante expone su aporte, los otros se cuidan de no repetir las informaciones o las referencias consultadas. Por lo tanto, se amplía el repertorio

de referencias para el tratamiento de un tema. De hecho, el empleo de los foros académicos constituye una excelente oportunidad para comunicar, discutir y construir los conocimientos, a partir de la búsqueda y revisión documental de referencias bien propuestas por el docente, bien seleccionadas por los estudiantes.

Con respecto al desarrollo de las competencias escritas, se presentan contenidos relevantes, precisos y organizados (coherencia), tal vez por los imperativos de la brevedad que caracteriza la mensajería instantánea. Las ideas expuestas no suelen ser redundantes y, normalmente, están bien enlazadas (cohesión). También es factible que por la naturaleza del curso haya mayor respeto hacia las normas ortográficas.

Grandes rasgos, se ejercitan prácticas híbridas de lectura, escritura y oralidad, que funcionan como estimación preparatoria para las evaluaciones sumativas; puesto que los participantes del grupo leyeron tanto para escribir sus respuestas como para formular sus preguntas y comentarios; leyeron y escribieron para oralizar (intervenciones mediante audios); escribieron para leer su propio texto y luego mostrarlo para ser leído por los compañeros del curso; leyeron modelos y ejemplares genéricos para escribir; escucharon los audios y regularon su producción, etc.

Adicionalmente, cabe destacar que las intervenciones orales y escritas muestran gradaciones con respecto a la adecuación contextual y los propósitos comunicativos. Las participaciones, especialmente en los foros académicos y breves exposiciones, se ajustan a la variedad estándar, el registro formal propio de la situación comunicativa académica, el vocabulario inherente a la disciplina tratada (estudios del discurso), así como a la naturaleza de la audiencia y su papel en la coproducción y cocompreensión de los contenidos. Igualmente, el hecho de que todos los participantes escuchen o lean los aportes anima a escribir la información de forma más coherente. Otras intervenciones son menos formales y, en ocasiones, con menor apego a las normas de escritura, especialmente, aquellas en las cuales se solicitan u ofrecen informaciones y se expresan agradecimientos o disculpas.

#### *Evaluación y retroalimentación*

Las estrategias para la evaluación diagnóstica de conocimientos previos se diversifican: aplicación de encuestas, reflexión a partir de imágenes, lluvias de ideas, foros introductorios, lectura y comentarios de organizadores gráficos, entre otros. Se activan presaberes vinculados con el contenido, la estructura retórica de los textos, el conocimiento o manejo de elementos léxico gramaticales y se generan anticipaciones e hipótesis. Asimismo, la evaluación formativa se ve aventajada por la mensajería instantánea, puesto que se puede ir revisando el avance de las producciones escritas, sea en formatos escritos u orales, para monitorear el proceso de escritura o lectura, orientar las decisiones y proceder en caso de conflictos o dificultades.

Según la noción de “movimientos discursivos” expuesta por [Talanquer \(2015\)](#), la retroinformación se dinamiza mediante diferentes encadenamientos discursivos:

- Saludo - Valoración positiva – Observación y/o sugerencia - Solicitud de aclaraciones o señalamiento de alternativas de solución - Motivación - Autoevaluación por parte del estudiante.

*Doc.: Buenas noches, R. Excelente respuesta para orientar a otros estudiantes en cuanto a la escritura académica, en particular para construir discursivamente la tesis doctoral. Sin embargo, sería conveniente considerar el papel de los lectores. ¿Cómo podría lograrse? Sé que tú lo haces.*

*Est.: Sí, olvidé decirlo...En mi experiencia suelo ponerme en el lugar del lector.*

- Saludo -Agradecimiento - Valoración positiva - Refuerzo a la valoración – Agradecimiento y comentario por parte del estudiante.

*Doc.: Buenas tardes, S. Gracias por tu reporte. Incluyes una alternativa muy acorde con la actualidad, como lo es el uso de correctores automáticos u otras aplicaciones que son de gran utilidad. Por otro lado, destacas que, además de todos los aspectos de contenido y estructura, revisas elementos formales de la escritura. Excelente.*

*Est. Agradecido por sus palabras. Bueno, si no usamos las TIC parecemos.*

- Saludo-Valoración positiva - Observación y/o sugerencia - Solicitud de aclaraciones – Aclaración por parte de estudiante.

*Doc.: Buenas noches, L. Presentas un producto que da cuenta del manejo de referentes y rutas metodológicas de tu investigación. asimismo, se trasluce la actitud, motivación y compromiso ...Por otra parte, hay claridad discursiva ...Sin embargo, tengo dos observaciones (...). Me gustaría que aclararas un poco este asunto.*

- Saludo-Agradecimiento-Valoración positiva - Solicitud de aclaraciones - Aclaración por parte del estudiante

*Doc.: Buenas tardes. Gracias por tu excelente aporte. Por favor, indica la fuente consultada. Pareciera que consultaste directamente a Hyland (1998).*

*Est.: No revisé la fuente directa. Vi otro trabajo, voy a poner la referencia.*

Es posible realizar una retroalimentación continua de las actividades ejecutadas por los estudiantes, sea de manera grupal o individual, pública en el chat del grupo o por mensaje privado y de forma inmediata durante el desarrollo de las clases o posteriormente gracias a que los mensajes quedan registrados en el chat. En esta experiencia formativa, se hicieron comentarios generales al grupo y de modo individual a cada estudiante, lo que fue posible dado el reducido número de participantes.

#### **4.2. Valoración de la experiencia: reflexión y reorientación**

Al inicio del curso se observó que los estudiantes no ofrecían ninguna respuesta que indicara recepción, comprensión o aceptación de los planteamientos expuestos por sus compañeros. Probablemente, esto se debió al exceso de información suministrada para un encuentro inaugural o por la ausencia de nexos entre los participantes del grupo. Por lo tanto, se sugirió que, por razones de cortesía académica y en atención a la naturaleza social de la construcción del conocimiento, era importante formular comentarios, preguntas o, al menos, una reacción gráfica (emoticon) que indicara la implicación de la audiencia.

A lo anterior se añade que, en algunos casos, se formularon preguntas para suscitar alianzas o réplicas asertivas y respetuosas en torno a los planteamientos. En otras palabras, tomando en consideración que no siempre todos los miembros de un grupo son activos y que la participación es ineludible en la construcción social de los conocimientos, se propusieron actividades que potenciaran la intervención y la interacción.

En las primeras sesiones se notó la distancia social y frialdad dentro de la comunidad discursiva. Solo dos de los participantes comenzaron a usar emoticones para mostrar aprobación. Más adelante, la docente también los incorporó para complementar la evaluación de los aportes de cada participante. En la cuarta sesión, la clase se inició con una cita que conminaba a disponerse emocional y mentalmente para aprovechar el encuentro. De igual modo, el saludo se hizo personalizado y esa cercanía se reflejó en los comentarios de las experiencias como estudiantes en niveles previos de escolaridad y en el reconocimiento público de dificultades escriturales.

Con respecto a la evaluación y la retroalimentación, se registraron las faltas de escritura en común (organización de las ideas, coherencia, cohesión y ortografía), se presentaron en diapositivas por el grupo de WhatsApp y se explicó la forma de corregirlas. No hubo comentario alguno, a pesar de ello (o quizás por ello), se percibió cierta incomodidad. A partir de allí, los textos en los que se observaban estas fallas se capturaban, se marcaban los desajustes y se hacía la explicación de manera privada. Esta medida resultó altamente productiva, pues cuando los estudiantes recibían las observaciones y correcciones, borraban el mensaje, lo reescribían y lo volvían a publicar. Incluso, algunos se disculparon por borrar, declararon el motivo y agradecieron públicamente la corrección.

En cuanto a la gestión del tiempo, se observó que este era insuficiente para desarrollar los contenidos y actividades previstas en cada sesión, dado que todos participaban y recibían retroinformación, sea por parte de la docente o de los compañeros. Por ello, la información se complementó con videos o notas de voz y se incorporaron actividades antes y después.

En este sentido, a medida que iba pasando el tiempo, el trabajo se fue ajustando con orientaciones para incrementar la interacción entre los estudiantes, lo cual reforzó la naturaleza social y colaborativa del aprendizaje; con correcciones personalizadas y privadas que retroalimentaran la labor de cada estudiante sin que su imagen pública se viera afectada; así como con la incorporación de videos, mensajes de voz o actividades fuera del horario de clases que complementarían los contenidos o su aplicación, entre ellas los foros virtuales y las encuestas. Es decir, las dimensiones que de forma más explícita ayudaron a reorientar el proceso pedagógico a través de WhatsApp fueron sociales, personales y académicas.

Cabe resaltar también que los fundamentos de la alfabetización académica permitieron planificar las actividades y considerar el énfasis en la producción de géneros académicos. A su vez, al conjugarse con el desarrollo de actividades por WhatsApp, evidenciaron el valor de la lectura y escritura como herramientas epistémicas para digerir y apropiarse de las informaciones recibidas. Además, le otorgaron ese estatus epistémico a la oralidad, pues las notas de voz habilitaron la construcción del conocimiento compartido.

Ese carácter colaborativo se acentuó gracias al sustento en la pedagogía de género que favoreció la interacción y aprendizaje entre los pares académicos, el análisis de géneros discursivos como reseñas o planteamiento del problema de tesis doctoral y el uso de ayudas pedagógicas (modelos de textos, instrumentos de autoevaluación, guías de planificación y materiales con contenidos referentes a la escritura académica, estructuras introductorias, esquemas). Desde el punto de vista didáctico, el ciclo pedagógico de preparación, desarrollo temático, aplicación y cierre resultó de inestimable valor para la organización de las clases.

## 5. Discusión de resultados

El desarrollo de la secuencia didáctica mediante WhatsApp evidenció sus múltiples bondades con respecto al funcionamiento de la clase y gestión del desarrollo de los contenidos, como aclaración de dudas, notificación de actividades, regulación de las tareas y evaluaciones, presentación de debates o discusiones y uso de diferentes formatos (textos, audios, imágenes, videos); tal como se ha reportado en otras investigaciones (Cassany et al., 2019; Cervantes y Alvites, 2021, 2020; Harrington, 2022; Padrón, 2013).

Esta multiplataforma asistió la comunicación efectiva (Trejos, 2018) y la interacción personal de la docente con los estudiantes y de estos con sus compañeros, con lo cual se promovió el aprendizaje colaborativo, el compañerismo, la empatía y la solidaridad. Todo ello confirma los hallazgos de distintos estudios (Cassany et al., 2019; Cervantes y Alvites, 2021; Cremades et al., 2016; Padrón, 2013; Rodríguez, 2020; Trejos, 2018). Otro de los beneficios observados en la implementación de las clases vía WhatsApp fue la aplicación de “estrategias

de cortesía valorizantes” (Vivas, 2014) de la docente y los estudiantes, que reforzaron continuamente la imagen del otro. Esto se logró mediante actos de habla sociables como halagar y agradecer o el uso de emoticones.

De igual manera, se observó el desarrollo de competencias orales (Cruzata et al., 2022; Vigil et al., 2020), tanto de comprensión como de producción, puesto que los estudiantes expresaron ideas con claridad, orden y fluidez; relacionaron el contenido de las intervenciones de los compañeros; construyeron inferencias de los planteamientos formulados por la docente; aplicaron contenidos y siguieron instrucciones orales.

En cuanto a la escritura, se evidenció adecuación a los registros y situaciones comunicativas (Cremades et al., 2016), así como a la terminología disciplinar (Cassany et al., 2019), específicamente al metalenguaje propio del estudio de los géneros discursivos y la escritura académica (comunidad discursiva, estructura retórica, metadiscurso, género, etc.). Por lo tanto, resulta notorio que los estudiantes universitarios distinguen claramente los contextos y ámbitos personales de los académicos para actuar en consecuencia.

Probablemente por la presentación pública de los textos, los estudiantes dieron cuenta de la planificación en sus escritos que se reflejó en una textualización ajustada a las normas de coherencia lógica y estructuración de las ideas, de cohesión entre los elementos gramaticales y corrección de aspectos formales de la escritura. Asimismo, la mensajería instantánea colaboró con la autorregulación de la escritura, entre otras actividades, mediante la elaboración de un audio con la representación mental de las tareas de escritura (específicamente la planificación oral del planteamiento del problema de la tesis doctoral), el manejo de instrumentos de evaluación y el reconocimiento y reflexión ante los errores. En otras palabras, se creó un espacio para la adquisición y consolidación de competencias metacognitivas y metalingüísticas, lo cual es congruente con los planeamientos de Vigil et al. (2020) para el caso de las lenguas extranjeras.

Por otra parte, el empleo de esta plataforma benefició el diagnóstico de conocimientos previos (Cervantes y Alvites, 2021) en función de la diversidad de instrumentos que se aplicaron; orientó y potenció las evaluaciones formativas que prepararon a los estudiantes para alcanzar un buen desempeño en la escritura y la oralidad (Trejos, 2018). Estos distintos momentos evaluativos habilitaron la retroalimentación continua por vía oral o escrita, síncrona o asíncrona, pública o privada; y a través de distintos movimientos discursivos (Talanquer, 2015).

En lo que respecta a la valoración de la experiencia, se observó, en primer lugar, que en los encuentros iniciales en la comunidad académica, la intervención de los participantes y la interacción entre sí y con la docente fueron limitadas; en segundo lugar, que la evaluación crítica y la retroalimentación públicas concernientes a desaciertos en la escritura generaron cierta incomodidad tácita en el grupo; y, en tercer lugar, el tiempo de cada sesión de clase resultó insuficiente para cubrir toda la planificación. En los tres casos influyó el componente emocional. Esto ratifica la importancia y el nuevo rol que asumen las emociones en los entornos virtuales para el desenvolvimiento y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rebollo et al., 2014).

Estas situaciones condujeron a la creación de un clima más armónico y con mayor equilibrio en el manejo de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, las dimensiones sociales, individuales y didácticas resultaron cruciales para realizar ajustes en la secuencia didáctica propuesta y enfrentar los desafíos relacionados con las limitaciones en la interacción grupal, los afectos y emociones de los participantes, así como con una gestión del tiempo más expedita que permitiera desarrollar los contenidos y las actividades previstas.

## 6. Conclusiones

En este artículo se plantearon como objetivos analizar los usos pedagógicos de WhatsApp en el desarrollo de una secuencia didáctica en un seminario doctoral y valorar la experiencia al aplicar esta plataforma. De conformidad con estos, se obtuvo el siguiente repertorio de usos pedagógicos del WhatsApp: contribuye favorablemente con el funcionamiento de la clase y gestión del desarrollo de los contenidos; promueve la participación continua y eficaz de los estudiantes; contribuye con el establecimiento de relaciones interpersonales corteses y colaborativas; fortalece la autonomía en la búsqueda y procesamiento de las lecturas; fomenta la educación de la escucha atenta y comprensiva; incentiva la planificación, organización, presentación y autoevaluación del discurso tanto oral como escrito; incrementa y diversifica las estrategias de evaluación diagnóstica y formativa; y diversifica los movimientos discursivos a través de los cuales se puede llevar a cabo la retroalimentación.

En los logros de esta experiencia formativa incidieron positivamente los fundamentos teóricos y metodológicos que la sustentaron. En primer lugar, los principios de la alfabetización académica permitieron la organización de las actividades y el diseño de estrategias de evaluación acordes con el análisis del discurso, disciplina que sustentó el Seminario Construcción de géneros discursivos; así como la consideración de las convenciones y expectativas en la elaboración del planteamiento del problema de investigación de una tesis doctoral en el campo de la educación o en la producción de reseñas de artículos científicos.

En segundo lugar, la pedagogía de género contribuyó con la creación de un espacio colaborativo en el que los pares académicos se apoyaron entre sí en la búsqueda y revisión de materiales, el análisis lingüístico-discursivo de los ejemplares genéricos y la escritura académica; al tiempo que se brindaron ayudas pedagógicas explícitas como modelos de textos, instrumentos de autoevaluación, guías de planificación y materiales con contenidos referentes a la escritura académica.

En tercer lugar, la dinamización del seminario a través de una secuencia didáctica definida aseguró la cuidadosa planificación de cada clase en cuatro fases: preparación, desarrollo temático, aplicación y cierre. Esta secuencia, a su vez, estuvo inmersa en un procedimiento más amplio para el establecimiento, progreso y cierre del grupo de WhatsApp conformado por cinco fases: inicio, creación, comunicación, ejecución y valoración (Harrington, 2022). Esa metodología implicó la toma de previsiones en cuanto a la gestión del tiempo, las actividades y la concreción requerida en las interacciones por WhatsApp.

Otros de los aspectos que contribuyeron con la gestión del curso a través de WhatsApp fueron: el establecimiento de las normas de participación (comentarios y retroalimentación de la intervención de cada uno, respeto, cortesía, brevedad y concisión, mantenimiento del tema, justificación de las digresiones, etc.) y asistencia (puntualidad en el inicio, permanencia durante todo el desarrollo, despedida); así como la organización de los materiales de lectura a través de Google Classroom y la retroalimentación permanente.

Los resultados de este estudio podrían ser de utilidad no solo para el manejo de temas específicos, sino en los procesos de mediación tutorial de trabajos de grado de licenciatura, maestría (Mosquera, 2016) o tesis doctorales. De igual modo, orientarían la retroalimentación formativa de los procesos de escritura según los principios de objetividad, comprensibilidad, brevedad, pertinencia y constructividad (Valdivia, 2014), al suministrar valoraciones concretas y en un lenguaje accesible, correcciones directas con señalamiento de errores y su resolución o indirectas con indicación de la falta y sugerencias de resolución, correcciones rápidas y oportunas de forma sistemática en los distintos encuentros y revisiones constructivas con miras a la motivación al logro.

Esta experiencia podría aplicarse en diferentes contextos educativos como cursos de pregrado o de bachillerato, siempre y cuando se establezcan claras normas relacionadas con la asistencia y la puntualidad a las sesiones de clases, participación (desarrollo lógico de las conversaciones, equilibrio en el turno de palabra, petición de palabra, etc.) y adecuación del lenguaje a la situación comunicativa formal. Dado que fue altamente beneficiosa para digerir, posesionarse de las informaciones y emplear un discurso propio de la asignatura, creemos que otras disciplinas del saber pueden planificar, organizar y ejecutar las clases por medio de esta plataforma.

Por otra parte, debido al impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en la dinámica de las clases, se podrían explorar las siguientes áreas de investigación sobre el uso del WhatsApp: la corrección y retroalimentación de los procesos de escritura, el desarrollo de competencias orales (sobre todo las relacionadas con la recepción o escucha), el diagnóstico de conocimientos previos y la evaluación formativa.

A pesar de las fortalezas mostradas en esta experiencia, sería conveniente replicar la investigación con un grupo más amplio, en una asignatura diferente y con la confrontación de los registros de clase llevados por el docente y los elaborados por los estudiantes.

## Referencias

- Ágamez, J., Rincón, A., y Silva, L. (2018). Secuencias Didácticas Digitales en el Modelo de Entornos Convergentes (Mec- Complexus). *Memorias*, 1. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/2894>.
- Báez, C. I. P., y Clunie, B. C. E. (2019). Una mirada a la educación ubicua. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 325-344. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22422>.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquee, D. y Garufis, J. (2016). En F. Navarro (Dir.) *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/4030>.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico, En A. Bolívar y Beke, R. (Eds.). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 15-40). Universidad Central de Venezuela. <https://wac.colostate.edu/docs/books/bolivar-beke/investigacion.pdf>.
- Buitrago-Echeverry, F. D. (2020). Experiencia del diseño de secuencias didácticas digitales en la asignatura Investigación de Mercados. *Revista Virtu@lmente*, 8(1), 25-41. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v8.n1.2020.2748>.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros sobre Educación* 13, 3-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100463>.
- Bouhnik, D. y Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teacher and student. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231. <https://doi.org/10.28945/2051>.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere* (9)30, 415-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <https://www.academica.org/paula.carlino/103>.
- Cassany, D., Allué, C. y Sanz, M. (2019). WhatsApp alrededor del aula. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8 (2), 302-328. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323505>.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cervantes, C. y Alvites, C. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut'ay*, 8 (2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2294>.
- Cova, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54(87), 98-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984413>.
- Cremades, R., Maqueda, E. y Onieva, J. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Revista Letral*, (16), 106-120. <https://revis-taseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/4932>.
- Cruzata, A., Velázquez, M., Valderrama, C. y Ríos, F. (2022). El WhatsApp, un recurso digital con fines didácticos que contribuye al desarrollo de la expresión oral en los estudiantes. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 16, 478-492. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6917233>.
- Díaz, L. y Carrero, R. (2021). Comprensión y producción de textos históricos. *Educere*, 25 (80), 15-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280002>.
- Dussel, I. y Fuentes, M. (2021). Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.251642>.
- Fernández, R. (2024, febrero 20). *Aplicaciones de mensajería más populares según el número de usuarios mensuales activos a nivel mundial a enero de 2024*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/599043/aplicaciones-de-mensajeria-mas-populares-a-nivel-mundial-de/>.
- Flórez, M., Aguilar, A., Hernández, Y., Salazar, J., Pinillos, J. y Pérez, C. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Revista Espacios* 38(35). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p39.pdf>.
- Fondevila-Gascón, J. F., Marqués-Pascual, J., Mir-Bernal, P., y Polo-López, M. (2019). Usos del WhatsApp en el estudiante universitario español. Pros y contras. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 308-324. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1332>.
- Gari, M. y Sewani, C. (2022). Aprendizaje colaborativo en la plataforma WhatsApp y el teléfono celular en tiempos de pandemia. *Revista Educación Médica Superior*, 36(1). <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3307>.
- Harrington, M. (2022). Experiencia en el uso de WhatsApp y Google Drive en el Eje Curricular Investigación III. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (20). <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/137>.
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. y Martínez-Cantero, A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía-Pensamiento*, 6(11), 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>.
- McLuhan, M., y Powers, B. R. (1989). *La aldea global: Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Gedisa.
- Matute, M., y Ochoa, S. (2021). WhatsApp y Messenger como estrategia para el aprendizaje de niños de Educación Básica. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 322-344. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.489>.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Equinox.
- Martínez, R. (2016). Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 779-803. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48317](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317).

- Mosquera, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso del WhatsApp en la elaboración on-line de Trabajos Fin de Máster de Formación de Profesorado. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 1-8, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/306814>.
- Padrón, C. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (*Mobile Learning*) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Revista Eduweb*, 7(2), 123-134. <https://revistae-duweb.org/index.php/eduweb/article/view/219>.
- Parreira, A. y Lehmann, L. (2019). Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp. *Revista Lusófona de Educação*, (43), 78-89. <https://revistas.ulisofo-na.pt/index.php/rleducacao/article/view/6771>.
- Rebollo, M. A., García, R., Buzón, O., y Vega, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69-93. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41058](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058).
- Rodríguez, D. (2020). Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. *Información, cultura y sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 42, 107-126. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7391>.
- Rojas, I., Olave, G., y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(1), 224-246. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157048408011>.
- Rose, D., & Acevedo, C. (2017). Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>.
- Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf>.
- Sophonhiranrak, S. (2021). Features, barriers, and influencing factors of mobile learning in higher education: A systematic review. *Heliyon* 8;7(4): e06696. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06696>.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26, 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Trejos, O. (2018). WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores. *Revista Educación y Ciudad*, 35, 149-158. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1970>.
- Valarino, E. Yáber, G. y Cemboraín, M.S. (2011). *Metodología de la investigación. Paso a paso*. Trillas.
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *Blanco & Negro*, 5(2), 20-24. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388/11901>.
- Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

- Veytia, M.G. y Bastidas, F. A. (2020). WhatsApp como recurso tecnológico para el trabajo grupal en estudiantes universitarios. *Apertura* 12 (2), 73-93. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1911>.
- Vigil, P. A., Acosta, R., Andarcio, E. E., Dumpierrés, E., y Licor, O. (2020). *Mobile learning*: el uso de WhatsApp en el aprendizaje del inglés. *Revista Conrado*, 16(77), 201-208. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1587>.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade.
- Vivas, J. (2014). La cortesía valorizadora en las redes sociales. Análisis de un corpus de publicaciones en Facebook. *Pragmalingüística*, 22, 154-172. <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2014.i22.09>.
- Zabalza, M. (2018). *Diarios de clase*. Narcea.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).