

¿Qué representaciones sociales construyen los estudiantes universitarios chilenos del área de la salud sobre la escritura multimedial y multimodal?

What social representations build Chilean university health students on multimedia and multimodal writing?

Liliana Vásquez-Rocca¹
Universidad Andrés Bello
liliana.vasquez@unab.cl

Magaly Varas²
Universidad Andrés Bello
magaly.varas@gmail.com

Francisca Villalón³
Universidad Andrés Bello
franciscasofia96@gmail.com

Resumen: La escritura multimodal y multimedial es un área de estudio incipiente, sin embargo, es fundamental para transitar desde el mundo universitario al profesional, en especial en la Era Digital. Tradicionalmente, la escritura se enseña desde una visión logocéntrica y se le ha dado menos importancia a la multimedialidad, que se refiere a una verdadera nueva forma de pensamiento. Así, esta investigación describe las representaciones sociales de la escritura multimodal y multimedial académica que tienen los estudiantes de carreras de la salud. La metodología fue cualitativa y se realizaron dos grupos focales. Para el análisis se empleó el Modelo de Gee (2001; 2005; 2008; 2011). Los resultados arrojaron que los estudiantes se representan la escritura como un proceso, pero incipientemente. Acerca de la multimodalidad, existe

¹ Doctora en Lingüística, Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Dirección de Formación General, Sede Viña del Mar, Chile.

² Doctora en Lingüística, Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Dirección de Formación General, Sede Viña del Mar, Chile.

³ Estudiante de Psicología, Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, Sede Viña del Mar, Chile.

un reconocimiento de recursos semióticos que aportan significado, mientras que consideran positiva a la tecnología, aunque reconocen un escaso manejo de elementos multimediales.

Palabras-clave: Escritura multimodal; escritura multimedial; representaciones sociales.

Abstract: Multimodal and multimedia writing is an incipient area of study, however, it is fundamental to move from the university world to the professional one, especially in the Digital Age. Traditionally, writing is taught from a logocentric view and less importance has been given to multimedia, which refers to a truly new way of thinking. Thus, this research describes the social representations of academic multimodal and multimedia writing that health career students have. The methodology was qualitative and two focus groups were carried out. The Gee Model (2001; 2005; 2008; 2011) was used for the analysis. Results showed that students represent writing as a process, but incipiently. Regarding to multimodality, there is a recognition of semiotic resources that provide meaning, while they consider technology to be positive, although they recognize a scarce handling of multimedia elements.

Keywords: Multimodal writing; multimedial writing; social representation.

Introducción⁴

La discusión contemporánea acerca de las formas de comunicarnos presenta desafíos sin precedentes respecto de tiempos pasados. El desarrollo de la tecnología que marca la época, sobre todo de los actuales jóvenes, posibilita diversos recursos para la creación de significados. Si se piensa, por ejemplo, en los modos que convergen en una situación de comunicación específica, estos exhiben una diversidad que no se ha visto en otros periodos históricos (Bateman, 2017). Además, las opciones que permite la multimedialidad (medios) provoca cambios, también, en los modos semióticos y los recursos que se utilizan (Kress; Leeuwen, 2001). Cabe agregar que, con el tiempo, los medios y modos se van adaptando a las necesidades comunicativas de las comunidades sociales y culturales (Halliday, 1982; Hodge; Kress, 1988).

En particular, el desarrollo de la escritura académica universitaria también ha devenido en la necesidad de repensar los modos y medios en que se enseñan y se practican, específicamente, a través de los géneros discursivos, que se concretan en textos, cuya particularidad es que son estáticos y a la vez dinámicos (Bajtín, 2011; Artemeva; Freedman, 2015). Si bien la escritura académica universitaria tiene una vasta tradición de estudio en Latinoamérica (e.g. Cruz, 2014; Navarro *et al.*, 2016; Navarro, 2017; Gil; Fernández, 2019; Arancibia; Tapia-Ladino; Correa, 2019), la incorporación de la perspectiva multi-

⁴ Investigación realizada en el marco del Proyecto Jorge Millas DI-28/18JM, Universidad Andrés Bello, Dirección de Investigación, Chile.

modal y multimedial ha tenido un incipiente protagonismo en la investigación reciente. En este sentido, nos parece necesario problematizar la escritura en el ámbito universitario, que ha transitado desde una perspectiva esencialmente logocentrista a una visión multimodal y multimedial (Kress, 2005; Archer, 2016), debido al nuevo contexto de convergencia cultural en que nos encontramos (Jenkins, 2008).

Respecto a los conceptos teóricos señalados, por una parte, la multimodalidad la concebimos como un paradigma epistemológico, que plantea la posibilidad de crear significados a través de múltiples modos semióticos y en el que se considera esencial tanto el contexto social como el semiótico, y en el que se generan esos significados, comprendiendo el rol que cada uno de ellos tiene en la semiosis (Halliday, 1982; Manghi, 2013). Así, cada recurso semiótico – entendido como la concreción de múltiples modos – tiene un potencial para ‘significar’ diferente a los otros; y los contextos y circunstancias son siempre parte integral de la creación del signo y están al centro de la teoría multimodal (Kress, 2010). Por otro lado, la multimedialidad se comprende como la articulación de múltiples medios, a partir de, al menos, tres niveles imprescindibles, esto es, materialidad, soporte y tecnología (Charaudeau, 2003). Estos últimos, se combinan y posibilitan la emergencia de géneros, como por ejemplo un cuento, cuyo modo principal es el verbal, que cuenta con un soporte, que es el papel, además de emplear una tecnología, que es el libro. En la actualidad, la construcción de este género podría variar hacia la convergencia de múltiples modos semióticos (verbal, sonoro, visual, etc.), a través de una materialidad que podría ser la pantalla, mediante un soporte digital y empleando la tecnología del blog.

Tomando los conceptos de multimodalidad y multimedialidad propuestos precedentemente, nos planteamos diversas preguntas: En los nuevos contextos que se desarrollan en la actualidad, ¿cómo se representan los estudiantes la escritura académica en la universidad?, ¿creen ellos que la manera de construir significados es únicamente mediante el modo verbal? Enmarcados en el contexto de revolución digital, ¿conciben que los trabajos académicos de escritura solo pueden ser desarrollados empleando un medio? De esta forma, este artículo avanza en responder estas preguntas que, en definitiva, buscan describir las representaciones sociales de la escritura multimodal y multimedial académica que construyen en conjunto los estudiantes de primer año de carreras del área de la salud de una universidad chilena.

En cuanto a la metodología, este estudio cuenta con un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y de tipo transeccional. Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de grupo focal dividida en tres dimensiones. En tanto, para el análisis se empleó el modelo de Gee (2001; 2005; 2008; 2011) y Gee y Handford (2013), el que permitió que se develaran las representaciones sociales en cuanto al proceso de escritura multimodal y multimedial que tienen los estudiantes universitarios.

En lo que sigue, este artículo presenta el marco de referencia conceptual al que se adscribe la investigación, luego se presenta la metodología y los procedimientos de análisis. Posteriormente, se exponen los resultados y la discusión, para finalizar con las conclusiones y referencias de la investigación.

Marco de referencia

¿Qué de nuevo se puede investigar en la escritura académica universitaria, cuando los estudios en esta línea se han venido consolidando en los últimos 30 años en Latinoamérica? (Navarro *et al.*,

2016; Navarro, 2017). Al respecto, se han generado consensos en cuanto al abordaje de la escritura, pero también persisten debates actuales. En relación a los acuerdos, es imposible pensar hoy en día enseñar acerca de la escritura académica universitaria como un proceso no recursivo (Flower; Hayes, 1981), que no solo sirve para dar cuenta de posiciones de los autores, sino que posibilita el aprendizaje si se realiza una escritura de transformación (Scardamalia; Bereiter, 1992; Padilla, 2019). Otro elemento que se ha convenido tácitamente, es que el aprendizaje de la escritura es permanente, es decir, no existe un estado en el cual una persona haya dejado de aprender a escribir; es un proceso que involucra toda la vida. En tercer lugar, se trata de una actividad que se enmarca en situaciones específicas que deberían estar ligadas a la disciplina de los estudiantes (Artemeva; Freedman, 2015; Hyland, 2015). Justamente, este último punto es el que ha generado uno de los actuales debates en Latinoamérica en torno a la escritura, en el que se cuestiona si ¿son las universidades las que deben enseñar escritura académica a sus estudiantes a través de cursos específicos ubicados en los primeros años de estudio, o bien, debe enseñarse durante el aprendizaje de toda la disciplina? (Carlino, 2017). No obstante, este no es el tema en que se centra este estudio, aun cuando esta problemática requiere ser atendida y pensada por las universidades que incluyen la enseñanza de la escritura.

Como se aprecia en la síntesis realizada en los párrafos precedentes, la escritura académica universitaria ha sido un nicho de investigación de arduo y consolidado trabajo, que ha tenido implicancias no sólo educativas sino sociales. No obstante, en el contexto latinoamericano no se observan investigaciones que incorporen en sus objetivos la revisión conjunta de las perspectivas multimedial y multimodal.

La articulación de múltiples medios (multimedia) como eje para combinar significados

El concepto de multimedia comenzó a estudiarse con seriedad a partir de la emergencia de la web 2.0. Según Salaverría (2005, p. 32), esta noción se refiere a la “capacidad, otorgada por el soporte digital, de combinar en un sólo mensaje al menos dos de los tres siguientes elementos: texto, imagen y sonido”. Por su parte, Díaz-Noci (2009) indica que para que un mensaje pueda ser considerado realmente multimedia, los diferentes lenguajes no tienen que estar únicamente yuxtapuestos, sino que se trata de una verdadera integración de estos. Cabe señalar que la multimedialidad no solo fue muy relevante durante los primeros años de la emergencia de internet a nivel mundial, a mediados de los años 90, sino que hoy en día ha pasado a ser esencial en la cotidianidad de los usuarios de plataformas digitales. En este sentido, se señala constantemente acerca de lo digitalizada que está la población joven (15 a 29 años, según la OMS). En Chile, esto es comprobado por estudios como el de la Encuesta Casen (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), donde los jóvenes declaran estar conectados a internet en un 80%. Pese a ese alto nivel de conexión que se puede observar a diario en la vida de los jóvenes, ello “no significa que tengan el conocimiento o las habilidades inherentes para aprovechar al máximo sus experiencias en línea” (Boyd, 2014 *apud* Scolari, 2018).

Esta carencia de la competencia digital y, por tanto, del manejo de las potencialidades multimediales de las plataformas en línea, es preocupante en la actualidad, toda vez que el ámbito laboral las requiere con cada vez más frecuencia. Ahora bien, en este artículo nos hemos centrado específicamente en estudiantes

universitarios de primer año de carreras de la salud, debido a que muchas de las interacciones entre el profesional de la salud y el paciente se desarrollan mediante plataformas digitales, en las cuales la competencia multimedia es esencial para saber comunicar adecuadamente los diagnósticos, exámenes, informes y otros mensajes. A esto hay que sumar que hoy en día las carreras de la salud en Chile aumentaron su matrícula considerablemente. Es más, de acuerdo al Consejo Nacional de Educación (CNED, 2015), uno de cada cinco estudiantes de nivel universitario se forma en un programa del área de la salud, principalmente por la expansión del sector privado que necesita profesionales en estos ámbitos. Así, estimamos que es sumamente relevante que los estudiantes universitarios aprendan a distinguir los diferentes aspectos de los multimedios, es decir, las actuales instancias mediáticas con las que interactúan principalmente desde sus teléfonos inteligentes y otros equipos digitales. Si bien los jóvenes están constantemente reproduciendo videos, mirando imágenes, publicando contenidos, compartiendo mensajes y experimentando con nuevas aplicaciones, existe escasa instrucción formal respecto a los diversos contextos, propósitos y modalidades con que se enfrentarán en su preparación para el mundo laboral.

En este marco, consideramos que es esencial cumplir a cabalidad la etapa de alfabetización respecto a los multimedios, sus lenguajes y sus potencialidades, antes que adquirir las denominadas competencias transmedia (Scolari, 2013, p. 8), que son:

[...] una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales. Estas competencias van desde los procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción y el intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales; la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo (fanfiction, fanvids, etc.) por los adolescentes también forma parte de este universo.

Para finalizar este apartado, queremos precisar que cuando hablamos de multimedialidad nos referimos a mucho más que aprender a usar tecnologías o TICS, como se les conoce usualmente. Desde nuestra perspectiva, multimedialidad se refiere principalmente a la noción de dispositivo propuesta por Charaudeau (2003), el cual considera tres aspectos: materialidad, soporte y tecnología. La primera se refiere al modo mediante el cual se comunica, que puede ser oral, escrito, gestual o cualquiera de sus combinaciones. Además, se incluye el soporte, es decir, el lugar donde se sitúan, disponen o distribuyen los elementos del dispositivo, que puede ser papel, pantalla, madera, ondas sonoras, pared, etc. Por último, se considera la tecnología empleada, que es la articulación de las dos anteriores, en un proceso de composición complejo que integra, por ejemplo, oralidad, escritura y pantalla, como puede ser una comunicación en Whatsapp; o verbal, mediante el papel digital y la pantalla, en el caso de un archivo compartido en Google Documentos. El conocimiento y enseñanza de estos elementos, por tanto, debiera ser uno de los principales aspectos a abordar dentro de las clases de escritura universitaria, presentes en las diversas formas en que se están comunicando las sociedades hoy en día.

De la teoría multimodal a su aplicación en la enseñanza de la escritura académica

En relación al estudio de la escritura multimodal, se puede sostener que durante la primera etapa de las investigaciones sobre el tema, ha primado una visión logocéntrica (Kress; Leeuwen, 2001; Pa-

rodi, 2010; Archer, 2010; 2016), pero no se ha dado el mismo énfasis a la enseñanza de otros recursos semióticos y su confluencia con el modo verbal. A partir de lo anterior, sostenemos que el estudio de la escritura multimodal es un área incipiente en la investigación en Latinoamérica, a diferencia de lo que ocurre en otras latitudes del mundo (Bezemer; Kress, 2008; Archer, 2016).

Se ha señalado, en la introducción de este texto, que la multimodalidad es comprendida como la posibilidad de crear significados a través de múltiples modos semióticos que convergen en un contexto social específico, tanto histórico como cultural y que, además, está dado por el contexto semiótico en el que cada uno de los recursos que elige un sujeto tienen un rol esencial en la semiosis (Manghi, 2013). Esta intersemiosis (Liu; O'Halloran, 2009) posee regularidades que también necesitan ser abordadas durante los procesos de enseñanza de la escritura académica universitaria. Por ejemplo, el uso de las fotografías o ilustraciones en informes de laboratorio no tiene una función decorativa, por el contrario, tiene una función específica en la formación universitaria de estudiantes del área de la salud. Entonces, ¿cómo lograr que la teoría multimodal se logre plasmar en la enseñanza de la escritura universitaria?, ¿cómo conseguimos decididamente abandonar la perspectiva logocéntrica que prima en las clases de escritura y avanzar hacia la inclusión de otros recursos semióticos como formas de representar significados? En consecuencia, que los estudiantes piensen en la multimodalidad más allá del uso de tecnología y de que se trata de un componente esencial en la comunicación.

¿Qué puede aportar el conocimiento de las representaciones sociales a la enseñanza de la escritura académica?

En el marco de nuestras concepciones sobre multimedialidad y multimodalidad, creemos que desde los propios estudiantes pueden emerger ciertas orientaciones para avanzar en esta línea. Por ello, hemos escogido describir las representaciones sociales de ellos para comprender qué ámbitos se pueden trabajar a nivel universitario en el desarrollo de la escritura.

Respecto a las representaciones sociales, nos adscribimos a la propuesta de Jodelet (1985, p. 473), quien las define como:

[...] la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento 'espontáneo', 'ingenuo' que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico.

Este conocimiento espontáneo se construye a partir de nuestras experiencias individuales y sociales, pero además de las diversas informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De esta manera, este saber es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que, en definitiva, es práctico, que va más allá del nivel cognitivo. Jodelet (1985) agrega que al estar en relación

con otros, se entiende como representación social tanto el aspecto psicológico como social, que son dos polos tensionados, donde tiene lugar el hecho a ser entendido, como el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real.

Las representaciones sociales despliegan en dos procesos su actividad práctica: la objetivización y el anclaje. Por una parte, la primera es una operación formadora de una imagen mental y estructurante, lo cual se traduce en el actuar y la forma de generar conocimiento en relación a un objeto representado, el que se articula con el pensamiento social (Jodelet, 1985). En efecto, se concretan las nociones abstractas en la mente, otorgando una textura materializante de las ideas, que se van proyectando desde las representaciones sociales, situadas en un contexto en particular. Por otra parte, el anclaje se trata de un proceso de enraizamiento social de la representación y de su objeto. En esta instancia, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le es atribuida, dando lugar a una integración cognitiva relacionada al objeto previamente representado en este pensamiento social situado (Jodelet, 1985). Estos constructos no se constituyen de una vez y para siempre, por el contrario, tienen la posibilidad de ser transformados por los sujetos. Esta característica es significativa en el ámbito educativo, ya que podrían ser reorientadas por medio de las acciones formativas, de modo de generar cambios en las representaciones sociales de los estudiantes.

De esta forma, como se ha venido señalando, pretendemos dilucidar las representaciones sociales de la escritura académica de los estudiantes de primer año del área de la salud. Este constructo nos parece atinente, ya que permite interpretar la realidad cotidiana de cada individuo, pues el representarse la realidad es una manera de hacerse presente uno mismo en la mente, integrándose en lo cotidiano y, a su vez, en lo académico.

Así, respecto a los estudios sobre las representaciones sociales sobre la escritura en la educación superior en Latinoamérica que están asociados a los estudiantes, estos han tenido un prolífico abordaje en los últimos diez años (e.g. Ortiz, 2009; Gutiérrez, 2009; Fernández; Carlino, 2010; Cardona, 2014). A pesar del corto tiempo de desarrollo, existen ciertas convergencias acerca de las representaciones sociales sobre la escritura académica, esto es, que son estables en el tiempo, pero que pueden ir cambiando, y que derivan, principalmente, de su experiencia escolar y modelaje familiar.

Metodología

La metodología de este estudio adopta un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo (Hernández; Fernández; Baptista, 2010). El objetivo es describir las representaciones sociales de la escritura multimodal y multimedial académica que poseen los estudiantes universitarios chilenos de primer año de carreras del área de la salud.

Para recolectar los datos, se utilizó la técnica de grupo focal, para lo cual se convocaron a dos grupos de estudiantes del área de la salud. Las reuniones contaron con la participación de 15 estudiantes de una universidad chilena. Todos los sujetos del estudio aceptaron participar voluntariamente a través de la firma de un consentimiento informado que fue aprobado por el Comité

de Bioética de la universidad en que se aplicó el estudio (Acta de Aprobación 002/2019). Cabe mencionar que los estudiantes que participaron en los dos grupos focales, respondieron previamente una encuesta referida al mismo tema, pero en la que se realizaron preguntas principalmente cerradas. Ese primer acercamiento⁵ fue la base para generar preguntas para los dos grupos focales, que siguieron una pauta de indagaciones que consideraba tres niveles: Proceso de escritura, Multimodalidad y Multimedialidad. La pauta fue diseñada para los fines de esta investigación y fue validada por dos jueces expertos con grado de doctor en lingüística o en proceso de obtenerlo. La primera dimensión consideró un total de 8 preguntas, la segunda, 6 preguntas y la tercera, 9 preguntas. Cada uno de los grupos focales tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente y fueron liderados por una de las investigadoras, que era desconocida para los estudiantes, como se sugiere en la literatura especializada (Juan; Roussos, 2010). Tras una breve introducción, se procedió a realizar una grabación en audio y una en video, para identificar, posteriormente, a los estudiantes que emitían las respuestas y las diversas interacciones entre ellas y la entrevistadora. Las grabaciones de estas actividades fueron transcritas manualmente.

En cuanto al análisis, seguimos el modelo planteado por Gee (2001; 2005; 2008; 2011) y Gee y Handford (2013), enfocado en describir el sentido de los discursos y develar las representaciones sociales que construyen los estudiantes. Cabe señalar que el análisis se realizó por grupo, es decir, se comenzó con el Grupo 1 (G1) y se continuó con el Grupo 2 (G2). La codificación que se utilizó en la transcripción fue la siguiente: FG12S_J (ejemplo), donde 'FG' corresponde a grupo focal, '12S', a la fecha en que se realizó (12 de septiembre) y 'J' a la inicial del nombre del estudiante que respondió.

Para lograr develar las representaciones sociales que subyacen a los estudiantes de primer año de carreras de la salud, el modelo de análisis del discurso de Gee (2001; 2005; 2008; 2011) y Gee y Handford (2013), ofrece 5 niveles: prosodia, cohesión, organización del discurso, señales de contextualización y organización temática del texto. La razón de la selección de este modelo se debe, entre otros aspectos, a que el autor integra la dimensión de prosodia e incluye el contexto situacional y cultural que enmarca los discursos. En el primer caso, la prosodia es relevante para analizar los discursos orales como son los grupos focales, así como la relación entre los elementos lingüísticos en contexto, es decir, el significado que ellos adquieren en diversos grupos culturales, lo cual permite inferir las representaciones sociales. En el segundo caso, el análisis incluye la posibilidad de evidenciar los contextos en los cuales se sitúa el hablante.

En el primer nivel de este modelo de análisis, la prosodia es entendida por el autor como las formas de emitir los diversos enunciados en términos de tono, acento, longitud de las sílabas al pronunciarlas, vacilaciones y pausas que un hablante puede realizar en un intercambio comunicativo. Este tipo de variaciones, en cierta medida, cambia el significado de lo que se está diciendo, agregando duda o seguridad, por ejemplo, en las ideas que se están sosteniendo. Lo anterior, contribuye a develar los grados de certezas o vacilaciones que tiene el hablante respecto de un tema. Para evidenciar el análisis de este nivel se señalan el siguiente ejemplo:

⁵ Para ver detalles de este primer estudio, revisar en las referencias de este artículo Vásquez-Rocca y Warren (2019).

Ejemplo 1: Estudiante FG13S_MI:

Pregunta n° 18	Estrofa I	Análisis
¿Creen que sería importante/in-teresa-nte que les enseñen a usar elementos multimediales en sus trabajos? (cuándo y cómo se debe-rían usar)	1. En el colegio yo nunca usé nada de eso / (tono bajo) 2. y ahora en la U me cuesta muchísimo (++) //.	La estudiante parte con un tono grave en su primera intervención y luego en la segunda línea sube el tono y prolonga la sílaba ‘chi’ de muchísimo, lo que significa que enfatiza su dificultad en relación con los elementos multimediales.

En el ejemplo 1, la prosodia muestra que el participante, al bajar la voz en relación con sus anteriores respuestas, debilita su contestación. De acuerdo a lo observado, en general, con este tipo de respuesta, tanto el estudiante que contesta como los demás del grupo, sienten una suerte de incomodidad y desventaja, ya que al no aprender adecuadamente los elementos multimediales durante su etapa escolar, en la actualidad, en su etapa universitaria, no son capaces de cumplir con algunas de las expectativas docentes debido a esta carencia. Se puede observar, entonces, que esta última es la objetivación de la representación social (Jodelet, 1985) presente en los estudiantes de acuerdo a esta respuesta, observada en lo prosódico (específicamente, en la disminución del volumen y otros aspectos no verbales), y que se repitió en la mayoría de los participantes del grupo focal (anclaje de la representación social). Es decir, en síntesis, la representación social que es posible vislumbrar es que se sienten en menoscabo al no conocer sobre multimedialidad.

En un segundo nivel, se encuentra la cohesión. En este caso, Gee (2001; 2005; 2008; 2011) y Gee y Handford (2013) la definen como las conexiones entre unas oraciones y otras. El autor sigue la tipología de Halliday y Hasan (1976), sin embargo, esta está pensada para el inglés y no para el español. Por esta razón, hemos tomado la propuesta de cohesión referencial de López-Samaniego y Taranilla (2014, p. 380) quienes definen a estos mecanismos como los que permiten al escritor o hablante “referirse de manera continua a las entidades directamente relacionadas con el tema de su discurso”. Según las autoras, pueden ser de tres tipos: el primero de ellos, las elisiones, que corresponden a la supresión del referente del sujeto, de un complemento, de una frase u otro segmento textual que pueda inferirse de lo dicho anteriormente. En términos gráficos se representa de la siguiente manera: Ø. El segundo caso se refiere a los pronombres, ya sean personales, demostrativos, relativos o indefinidos. El último tipo es el sintagma nominal definido como nombres de personas, objetos, lugares, eventos, ideas, etc. Para el caso de los mecanismos de cohesión denominados conectores, tomamos el planteamiento de Montolío (2014, p. 11), en el que señala que estos son conexiones discursivas que “funcionan como guías que ayudan al lector a interpretar la información en el sentido previsto por el escritor”. La autora distingue tres desempeños habituales: en primer lugar, los conectores que estructuran el discurso; en segundo término, los que matizan o corrigen la formulación lingüística propiamente tal y, por último, los que expresan relaciones lógicas argumentativas entre ideas. En cada uno de estos grupos existen además subdivisiones de interés, pero que en este artículo no se describirán debido al espacio disponible (ver Montolío, 2014). Para reflejar este análisis se presenta un ejemplo extraído del G1:

Ejemplo 2: Estudiante FG12S_AL:

Pregunta n° 1	Estrofa III	Análisis
¿Qué piensan de la escritura?	7. Porque claro, como dijo mi compañera, / 8. expresar lo que uno siente a través de la escritura, / 9. muchas personas que no van a la universidad o no son profesionales, pero sí tienen una buena capacidad de escritura.	Conectores que expresan relación lógica argumentativa. El primero de ellos, ‘porque’, es de carácter explicativo, mientras que el segundo, ‘pero’, es adversativo y pone de manifiesto que existen personas que escriben adecuadamente a pesar de no pasar por un proceso de enseñanza formal.

En el tercer nivel de análisis de Gee (2001; 2005; 2008; 2011) está la organización del discurso, en el que el autor sigue las ideas de Dijk (1980) y Smith (2003), en términos de macroestructura. El relato o los argumentos del hablante se dividen en líneas y estrofas que lo constituyen. En este nivel también se establecen formas de definir lo que postula el interlocutor en relación a un tema. Así, cada enunciado se divide en estrofas y líneas y, a través de ellas, se van estableciendo los argumentos o relatos que se entregan en el grupo focal. Un ejemplo se presenta a continuación:

Ejemplo 3: Estudiante FG13S_MI:

Pregunta n° 14	Estrofa I	Análisis
¿Creen que sería importante/interesante que te enseñen a usar elementos gráficos en sus trabajos para la universidad?	1. Hace poco, nos hicieron hacer un esquema conceptual y mis compañeros lo hacían muy grandes y yo solo veía conceptos, pero no entendía nada, / 2. Entonces, igual faltó la revisión previa de los profesores para saber qué está bien y qué no / 3. A pesar de que (aunque) exista una pauta, como una orientación.	Comienza situando temporalmente el relato. Luego, se posiciona desde nosotros inclusivo; después describe un caso, continúa con la descripción y finalmente presenta una coda.

En el cuarto nivel se encuentran las señales de contextualización. Esto se refiere a aquellos elementos lingüísticos explícitos y aquellas referencias implícitas que el hablante utiliza para establecer el contexto tanto situacional como cultural de sus intervenciones. Este es otro de los aportes fundamentales de Gee (2001; 2005; 2008; 2011), ya que incluye el contexto situacional y cultural que enmarca los discursos y que no sólo tiene que ver con espacios físicos, sino con señales que entregan puntos de vista relevantes para la interpretación de lo que los estudiantes, en este caso, quieren representar en sus discursos. En definitiva, indican cómo se sitúan frente a los demás, a sí mismos y al mundo. Un ejemplo de este nivel se observa en el Ejemplo 4.

Ejemplo 4: Estudiante FG13S_CO y FG13S_NA:

Pregunta n° 9	Estrofa I	Análisis
¿Cómo quisieran que fuera un curso de escritura ideal en la universidad?, ¿qué elementos les gustaría que tuviera para hacerlo más didáctico o atractivo?	1. Cursos más chicos y personalizados. (FG13S-CO)	Estrofa I: Contexto: Experiencia en aula
	1. Así como para que la profesora se pudiese dedicar a este alumno, luego al otro. / 2. Y aquí hacemos fila para preguntarle a la profesora. (FG13S_NA)	Estrofa I: Contexto que defiende: Experiencia en aula y rol del profesor

En el último nivel se analiza la organización temática del texto que está centrada en las formas de señalar y desarrollar los temas en los discursos. A través de la suma de los cuatro niveles anteriores, es posible establecer, finalmente, cuál es la priorización temática que el estudiante le da a sus ideas y que, en conjunto con otras respuestas de sus pares, constituyen la representación social del grupo. Un ejemplo de este análisis se refleja en el siguiente caso:

Ejemplo 5: Estudiante FG13S_LE:

Pregunta n° 1	Intervención (Estrofa I, II, III y IV)	Análisis
¿Qué piensan de la escritura?	Estrofa I / 1. Yo creo / 2. que igual la escritura es bastante beneficiosa, Estrofa II / 3. sin embargo, no tengo esa capacidad para escribir, / 4 mi redacción es pésima, Estrofa III / 5 pero sí es muy bueno / 6 que nos estén ayudando a alimentar eso, Estrofa IV / 7 porque puede ser que muchos de nosotros no lo tuviésemos. / 8 No siempre se ayuda a estimularlo.	No siempre se ayuda a estimular la escritura. La escritura es beneficiosa Yo no tengo esa capacidad.

Tras realizar este análisis por cada grupo focal, se establecieron los resultados más recurrentes para las tres categorías señaladas precedentemente, esto es, el Proceso de Escritura, la Multimodalidad y la Multimedialidad.

Resultados

Respecto a los resultados encontrados en el estudio, tal como lo señalamos precedentemente, se dividieron en: representaciones sociales sobre la escritura, sobre escritura y multimedialidad y sobre la escritura multimodal. En lo que sigue, expondremos un detalle de cada dimensión.

Dimensión Proceso de Escritura: Ausencia de la familia como modelo y predominancia del error normativo

En esta primera dimensión, realizamos 8 preguntas que buscaron develar la representación social de los estudiantes en torno al proceso de escritura. Se inició el diálogo con una pregunta abierta sobre lo que los estudiantes piensan de la escritura, luego se continuó con la relación de la escritura y la formación familiar y escolar. Se prosiguió con una indagación acerca de la claridad que perciben en las instrucciones de las tareas de escritura que entregan sus profesores en la universidad. Posteriormente, se preguntó acerca de sus ideas de la revisión de un texto y cuáles son las principales dificultades que enfrentan a la hora de escribirlo. Por último, se les consultó sobre la manera en que creen que deberían ser los cursos de escritura en la universidad.

Para dar cuenta sobre este aspecto, utilizamos, como se explicó en la metodología, las categorías propuestas por Gee (2001; 2005; 2008; 2011) y Gee y Handford (2013), es decir, el uso de la prosodia por parte de los participantes (ritmo, tono, volumen, velocidad de la voz, etc.), los mecanismos de cohesión que emplean para conectar sus ideas, la organización del discurso utilizada en función del relato que realiza cada participante en su respuesta, las señales de contextualización y finalmente, la organización de los temas que el hablante expone, contrastándolos, relacionándolos, subordinándolos, etc.

En cuanto a la prosodia, los participantes de los dos grupos usan un volumen regular bajo y constante. Esto puede ser interpretado como un grado de inseguridad respecto de lo que piensan que deben hacer cuando escriben en la universidad y la escasa orientación que han recibido de su familia al respecto. Esto último se ve más reflejado en el segundo grupo, ya que bajan frecuentemente el volumen de la voz cuando se refieren al rol de la familia en la escritura. Por ejemplo, en el siguiente caso, la estudiante señala:

“Yo creo [...] para mí, la escritura, en lo personal, ha sido un canal de liberación... Yo, aunque puede sonar infantil, aún tengo un diario de vida. A mí, cuando estoy mal o necesito liberar los sentimientos, trato de escribirlos o escribir una canción o relatar una historia de lo que me pasó. Siempre trato de estar escribiendo y liberar mis sentimientos” (FG13S_MA).

En la cita anterior, la prosodia se manifiesta de la siguiente manera: la estudiante comienza en volumen bajo en su intervención, luego sube la voz cuando se siente más segura, cuando señala su experiencia con el diario de vida, sin embargo, al ejemplificar, su tono devela dudas principalmente a través de titubeos. De este modo, la prosodia, nos permite visualizar los grados de certeza o vacilación que presenta la estudiante en relación a su representación de la escritura.

Respecto a la cohesión, los participantes de ambos grupos emplean a menudo sintagmas nominales donde se incluyen -a ellos- para presentar ideas, como por ejemplo al señalar: ‘para mí’, ‘mi mamá’, ‘yo pienso’. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos: *“a mí me gusta escribirlo, porque así se me queda más en la memoria”* (FG13S_NA), *“en mi colegio siempre nos recalcan la ortografía”* (FG13S-MI), *“por ejemplo, en mi casa, mis papás trabajan, trabajan. Como que no le dan importancia a esas cosas, entonces, yo no le tomé importancia a leer y escribir [...]”* (FG12S_AL).

En cuanto a los conectores que prefieren, el grupo 1 utiliza conectores consecutivos y de refuerzo argumentativo, como ‘porque’ y ‘de verdad’, respectivamente. Ejemplo de lo anterior, se observa en el caso siguiente: “yo creo que es necesaria **porque** en todas las áreas la vamos a necesitar y no le tomamos el peso, **de verdad** se necesita” (FG12S_CA). Por su parte, en el grupo 2 se registraron mayormente conectores de adición para unir sus ideas, donde la conjunción ‘y’ es la más usual. En la cita que se presenta a continuación se evidencia esto: “yo tenía un cuaderno de caligrafía y siempre me hacía (su mamá) escribir así” (FG13S_EV). La frecuente presencia de este conector, así como la ausencia de un repertorio más amplio de marcadores discursivos en el grupo 2, denota la falta de complejidad en su discurso oral, a diferencia del grupo 1, que usa estos elementos lingüísticos con mayor variedad. De todos modos, estos resultados se deben, quizás, a las breves y concisas respuestas de los estudiantes del grupo 2, aspecto que se registra en casi todas las preguntas, lo que no da pie a narraciones demasiado extensas.

En relación con la organización del discurso, ambos grupos inician su relato desde la experiencia personal, para luego argumentar. En el caso del grupo 1, principalmente, exponen razones o explicaciones que apoyan sus planteamientos, mientras que en el grupo 2, esencialmente describen y ejemplifican. Ambos culminan su relato generalmente con una coda valorativa o instructiva acerca de cómo debería ser el orden de las cosas en torno a la enseñanza de la escritura. Para el caso del grupo 1 se presenta el siguiente caso:

“Yo creo que es un factor discriminante, por ejemplo, pensando a futuro cuando nosotros estemos trabajando después nos hacen redactar, no sé, un informe o cualquier cosa, obviamente van a elegir a alguien que redacte bien, que se exprese bien, y cosas así, en vez de a esa persona que, quizás, no tiene esas mismas habilidades” (FG12S_ES).

En la cita anterior se observa cómo la estudiante argumenta que no dominar la escritura podría ser un factor de discriminación en el ámbito laboral.

Por su parte, cuando se analiza cómo se sitúan frente a los demás, a sí mismos y al mundo en el discurso, es decir, las señales de contextualización, tanto los participantes del grupo 1 como del grupo 2 se refieren constantemente a la experiencia de la universidad en contraste con la del colegio, indicando que el ingreso a la universidad genera un cambio relevante en cuanto a lo que venían escribiendo en sus años anteriores de estudio. En este punto, también surge como referente importante la idea de futuro, la conciencia de que deben estar preparados para el mundo laboral, ya que allí se les exigirá escribir ‘correctamente’ (Ver cita precedente FG12S_ES).

En cuanto a la organización temática, en esta primera dimensión sobre el proceso de escritura ambos grupos se concentran en su relato principalmente en los niveles ortográficos y de redacción de párrafos. Sin embargo, no relevan la función de la situación de comunicación. Así, también, reconocen dificultades en el momento de iniciar el texto, el llamado ‘problema de la página en blanco’. Además, manifiestan que una cuestión relevante al momento de escribir es la capacidad de sintetizar las ideas que tienen antes de partir con la textualización, lo que pareciera dejar en evidencia que la planificación previa a la escritura es insuficiente o no se utiliza. Al respecto podemos observar el siguiente ejem-

plo de lo que sostiene una estudiante y que representa la noción compartida de los demás: *“uno se pone a pensar, a ver, ¿qué voy a escribir?, ¿cómo parto? No sé cómo empezar a introducir el tema”* (FG12S_CA).

En relación con la etapa de revisión, ambos grupos sostienen que solo alcanzan el nivel lexicogramatical, por tanto, lo que realizan es más bien una corrección que una revisión de todo el proceso de escritura (Creme; Lea, 2005). Ahora bien, en particular en el grupo 1, también dentro de la organización temática, manifestaron de manera persistente la preocupación por el futuro laboral y el rol que tendría la escritura en dicha actividad (ver ejemplo FG12S_ES), en cambio, en el grupo 2, una de las preocupaciones adicionales que aparece es que la familia está ausente en el desarrollo de su escritura universitaria tanto en el pasado como en la actualidad. Lo anterior, lo podemos visualizar en la cita que a continuación se presenta: *“en lo familiar, mi mamá no tiene tan buena ortografía, pero lo que ella me inculcó cuando chica. Yo tenía un cuaderno de caligrafía y siempre me hacía escribir así”* (FG13S_EV).

Dimensión multimedial: Una visión de corto alcance, con una finalidad utilitaria

Para poder inferir la representación social de los grupos estudiados respecto a la multimedialidad, se les preguntó, inicialmente, qué entendían por el concepto de ‘medio’, para luego consultarles sobre la noción de ‘multimedia’. Además, se sondeó acerca de la importancia que tiene para ellos la enseñanza de elementos multimediales en la universidad, y si es que han usado estos recursos en sus trabajos universitarios. Nos pareció relevante, además, indagar acerca de su valoración positiva/negativa respecto a la tecnología, ya que, si bien están usándola constantemente mediante sus equipos digitales, quisimos saber si les parece relevante o significativo su uso en el aula.

En relación al nivel de la prosodia, se observaron diferencias en los grupos. En el primer grupo, el volumen es regular y el tono es de seguridad, aunque cuando van desarrollando sus ideas, el ritmo cambia, descende, y comienzan a surgir vacilaciones, lo que da cuenta de un cierto grado de inseguridad en sus respuestas (ver ejemplo 1 en el apartado de metodología). En el segundo grupo focal, el tono inicial parte bajo desde el inicio de las intervenciones. En algunos instantes, se produce más volumen y ritmo constante, por ejemplo, al mencionar las redes sociales, donde parece haber mayor seguridad en su conocimiento sobre estas. En síntesis, se puede develar a través de la prosodia que la temática de esta dimensión no está aún completamente apropiada, en el sentido de conocerla, por parte de los estudiantes del área de la salud de la universidad investigada.

La cohesión, en la dimensión de la multimedialidad, se presenta de manera más impersonal. En cuanto al uso de pronombres, existe ausencia de referentes que los identifiquen desde el ‘yo’ o el ‘nosotros’, en cambio, emerge el pronombre ‘se’, que indica el carácter reflejo e impersonal de lo que se está señalando, por ejemplo, *“Saber escribir en el Word, (hay) gente (que) nunca ha tenido un PC y, recién en la universidad, va a usar esos programas”* (FG13S_MI). Las diferencias que surgen en este nivel entre grupos es que el primero utiliza más conectores de consecución, en cambio, el grupo 2 se expresa principalmente con marcadores discursivos de adición y en menor medida de causalidad. Estas

diferencias podrían significar que el primer grupo cuenta con un discurso más complejo que el grupo 2, a nivel cognitivo.

En cuanto a la organización del discurso, en los dos grupos se comienza desde un conocimiento general de la noción de medio asociado principalmente a una perspectiva de las ciencias naturales, es decir, como entorno natural o hábitat, lo cual es coherente con las disciplinas que estudian los participantes (ciencias de la salud). Luego, lo definen con más precisión, para posteriormente dar ejemplos. En este sentido, la macroestructura tiene que ver más con el relato que con la argumentación. Esto se visualiza en la siguiente cita: *“muchos medios. Muchos medios interactuando en un mismo lugar”* (FG13S_MI).

Las señales de contextualización que se representan en la dimensión de multimedialidad se asocian con las experiencias de casos específicos de clases y de estudio. En el grupo 2, se sostiene que tienen un escaso aprendizaje formal de elementos multimedia, pese a que existe un gran uso de estos elementos en sus trabajos universitarios, desde trabajos en softwares ofimáticos, hasta editores en video y actividades en plataformas digitales de diversa índole.

Respecto de la organización temática, ambos grupos manifiestan la necesidad de abordar el aprendizaje de la multimedialidad, dado que perciben que se requiere en sus carreras. Se representa la idea de que como estudiantes necesitan estar actualizados. El diálogo se concentra principalmente en el uso de videos por parte de profesores y de ellos, en las diversas etapas de estudio. Por último, ambos grupos indican que la tecnología tiene efectos positivos y negativos. En específico, el grupo 2 aborda temas referidos a Internet, acotado a redes sociales y softwares como Word o Excel. Una de las ideas interesantes que aparece en esta dimensión es que los estudiantes piensan que los medios facilitan las actividades de escritura, pero que no son educativos; los vinculan más a la entretención que al estudio, por ejemplo *“lo hace más fácil, pero no educativo, por así decirlo”* (FG13S_CA). Por último, declaran conocer y usar escasamente recursos multimediales y expresan que los profesores, en general, no usan redes sociales para la enseñanza de la escritura.

Dimensión de multimodalidad: Desconocimiento de sus potencialidades y necesidad de enseñanza en el aula

En cuanto a la dimensión de multimodalidad, el diálogo se inició a partir de una pregunta que se vinculaba a la preeminencia del modo verbal por sobre otros modos que creen significados en los trabajos que realizan para la universidad, y luego se les consultó sobre lo que entendían por elementos gráficos y qué funciones les asignaban. Para realizar esta consulta, se les mostraron algunos ejemplos de gráficos, fotografías y tablas utilizados en textos académicos, principalmente del área de la salud. A continuación, se indagó acerca de la creencia que tienen sobre estos recursos y el uso que sus profesores les dan. También, se consultó sobre si estos recursos semióticos son abordados en las cátedras que enseñan acerca de la escritura. Así, se realizaron un total de seis preguntas en esta dimensión. Al igual que las dos dimensiones anteriores, describiremos cada uno de los niveles de análisis.

En cuanto a la prosodia, se observaron, en ambos grupos, frecuentes vacilaciones, pausas prolongadas, titubeos, prolongación de sílabas; lo que, en definitiva, representa un mayor grado de inseguridad en la elaboración de sus respuestas y, por tanto, indicio de un menor conocimiento del tema. En particular, en las primeras preguntas, la prosodia de todos los estudiantes demuestra un bajo convencimiento de lo que se está afirmando.

En el segundo nivel, de la cohesión, ambos grupos utilizan pronombres personales para referirse a sí mismos y presentar sus ideas, por lo que están pensando exclusivamente en posicionarse ellos como referentes y no a un grupo en particular. Se observa una diferencia en el uso de este tipo de pronombres en relación a la dimensión del Proceso de Escritura. Particularmente, en el grupo 1, se observó un uso más frecuente de conectores consecutivos y de refuerzo argumentativo en relación con las ideas que presentan los estudiantes, a diferencia de lo que ocurrió en el grupo 2, en que los conectores son principalmente de adición, por lo tanto, en estos últimos estudiantes las ideas se sucedían una tras otra en forma de lista, sin necesariamente construir un punto de vista más complejo. A continuación, se presenta un ejemplo del grupo 1: (FG12S_ES) “*depende de la persona, porque hay gente [a la] que se le es más fácil escribir las cosas. Porque, por ejemplo, nosotras grabamos las clases y luego las traspasamos*”. Y un ejemplo del uso de conexiones en el grupo 2: (FG13S_NA) “*yo reviso harto los puntos seguidos. Y aparte, para ver si las ideas se entienden. Y si va acá y allá*”.

En el caso de la organización del discurso, los dos grupos inician sus relatos basados en su experiencia personal. En específico, en el grupo 1, la modalidad más utilizada es la argumentación, sustentando por qué los recursos semióticos son importantes en la universidad y qué tipo de funciones se les asigna; en cambio, en el grupo 2 se utiliza una estructura del discurso más bien descriptivo, que tiene que ver con una sucesión de ideas en torno a los tipos de recursos semióticos que manejan en la universidad en sus diferentes cátedras. Cabe señalar, por último, que ambos grupos buscan constantemente ejemplificar sus ideas. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente caso: “*sí. Sería útil que nos ayudaran a definir cuándo hay que [...], en qué lugar del trabajo o si debajo de la imagen qué es lo necesario de colocar*” (FG12S_CA).

Las señales de contextualización en la dimensión de multimodalidad están focalizadas, al igual que en la dimensión sobre nivel sobre el proceso de escritura, en la experiencia en la universidad. Sin embargo, cuando se refieren a los recursos semióticos, emergen, en ambos grupos, las singularidades de las carreras que estudian. A través de ejemplos de ciertas cátedras, traen al discurso sus rutinas en la universidad en el uso de elementos gráficos, por ejemplo, en el caso de anatomía en el que deben hacer pruebas a partir de modelos anatómicos, construidos en base a un tipo de plástico que representan las diferentes partes u órganos del cuerpo humano.

Por último, en la organización temática de la representación social en multimodalidad se presentan diferencias entre grupos focales. En el primer grupo se asocia el uso de recursos semióticos como una manera lúdica de estudiar y, además, los estudiantes lo atribuyen a la forma en que las personas prefieren aprender (visuales, auditivos, etc.); mientras que en el segundo, lo que se hace es destacar lo gráfico como forma de expresar conocimiento. El ejemplo siguiente refleja lo señalado “*yo creo que sí, porque sería bueno que si tenemos que exponer, por ejemplo, para que los otros lo entiendan, mejorar o reforzar la técnica*” (FG13S_PA). No obstante, en ambos grupos, muestran la creencia de

que los recursos semióticos no son tan rígidos como las estructuras del modo verbal y, en este sentido, facilitarían la comprensión, pero, a juicio de los estudiantes, estos recursos no deben ser demasiado sobrecargados cuando se utilizan en un texto. Además, piensan que es importante que los recursos multimodales -no sólo los gráficos- se enseñen en la universidad, así como también, critican su omisión en la enseñanza de la clase, pues creen que sí se puede evaluar más allá del modo verbal, con otros recursos semióticos.

Discusión

Los resultados que hemos detallado nos permiten develar las representaciones sociales que los estudiantes universitarios chilenos tienen acerca del proceso de escritura y de las dimensiones multimedial y multimodal. Concordamos con Romero y Álvarez (2019) en que es fundamental recoger las experiencias, conocimientos previos e informaciones, que los estudiantes tienen acerca de sus procesos de escritura.

En este sentido, existen ciertas representaciones sociales respecto del proceso de escritura, que se han mantenido en el tiempo y en las universidades en Latinoamérica y que en nuestra investigación vuelven a emerger. Este es el caso de la idea de que la escritura es el medio que predomina en las maneras de evaluar en la universidad. A partir de las respuestas de los estudiantes, se puede inferir la preocupación que ellos tienen por obtener una buena evaluación en los textos escritos. Esta representación social ha producido un efecto generalizado en los estudiantes respecto de que la principal función que tiene la escritura en el mundo universitario es la relacionada con obtener una nota y, no por ejemplo, con la de generar identidad (Navarro, 2019) o lograr mayor conocimiento del área de estudio. Así también lo corrobora el estudio de Martins (2012), que indica que en la universidad se escribe para ser evaluado. Lo mismo se presenta en el estudio de Molina-Natera (2012) en el que se señala que la escritura es considerada principalmente como un instrumento de evaluación y no como una práctica social, que incluye la situación de comunicación y la idea de transformar el conocimiento (Scardamalia; Bereiter, 1992).

Otra representación social que se construye en nuestro estudio, y que ha persistido en indagaciones anteriores, es la premisa de que la escritura en la etapa escolar es diferente a la universitaria. Fernández y Carlino (2010), quienes investigaron a estudiantes de ciencias veterinarias y humanas, declaran que los estudiantes reconocen que el contenido de los textos universitarios son de naturaleza diferente a los de la escuela. Las autoras indican que estos sostienen que los escritos de la universidad son más complejos y más específicos. Fernández y Carlino (2010) también concluyen que los estudiantes manifiestan que la escritura en el nivel superior implica involucrarse más con la disciplina de cada uno y conocer los textos de las áreas del conocimiento a la cual pertenecen. La representación social descrita, también emerge en el estudio de Romero y Álvarez (2019), en el que los estudiantes establecen diferencias entre la forma de escribir para la universidad y para las etapas previas. Claramente, es necesario enfatizar más en el proceso de apropiación de los géneros discursivos de cada disciplina y potenciar una transición que no sea desconcertante para los estudiantes.

Una tercera representación social que emerge en nuestro análisis es la idea de que la escritura en la universidad es compleja y difícil. Al respecto, Cardona (2014), en su recorrido sobre los estudios

sobre representaciones sociales y escritura, señala que esta premisa es una de las más frecuente en la literatura revisada. En este mismo sentido, Cassany (2001) postuló, hace casi dos décadas atrás, que la representación literaria se impone, frecuentemente, en la percepción de la escritura en los estudiantes universitarios. Esto podría explicar la visión que tienen ellos de que la escritura es una actividad que solo algunos podrían desarrollar bien y otros no podrían hacerlo de esta forma. Por lo anterior, se puede señalar que la conciben más bien como una actividad artística y estética.

Una de las representaciones sociales que emergió en los dos grupos analizados es que la escritura ayuda a la inserción laboral. Esto también está en la línea de los conocimientos y experiencias previas, estabilizadas a lo largo del tiempo, respecto de la escritura. Desde esta lógica, los hallazgos concuerdan con lo que señala Kalman (2008), al sostener en su estudio que los estudiantes deben tener la competencia de la escritura para ingresar al mundo laboral. Así también Cardona (2014) plantea que la escritura sería una garantía de ascenso social. Lo anterior muestra el estatus que aún goza la escritura, a pesar que hoy se requieren nuevas competencias (Bateman, 2017).

En cuanto al proceso de revisión de la escritura, Cardona (2014) señala que es frecuente encontrar en las investigaciones una representación social de los estudiantes en la cual ellos otorgan una elevada valoración a los aspectos formales que se involucran en la escritura, suprimiendo casi a cero su función social y comunicativa. Ampliando lo anterior, Romero y Álvarez (2019) señalan que las instrucciones de los profesores, también, se centran más en las formalidades que en la función social de la escritura. Esto vendría persistiendo en el tiempo, principalmente por el escaso apoyo de los docentes en el seguimiento de los textos (Lea; Street, 2000).

En cuanto a la multimedialidad, creemos que los hallazgos que emergieron en esta investigación posibilitan un acercamiento más significativo a la enseñanza de la escritura, la audiencia y la noción de lector. Los estudiantes, en su representación social, valoran la tecnología y entienden que es necesaria en su formación, pero señalan que no se les enseña formalmente su uso. De esta manera, los profesores deberían aprovechar esta oportunidad que otorgan los medios e incorporarlos, decididamente, al desarrollo de los procesos de escritura anclados en la práctica social (Molina-Natera, 2012). Por ejemplo, el rol de la audiencia que tiene una importancia central en las prácticas letradas digitales, por su potencial, autenticidad y veracidad (Olaizola, 2018).

En específico, la noción de medio (conocimiento previo) que tienen los estudiantes universitarios del área de la salud es bastante restringida, asociándola solo a un nivel tecnológico o composicional final (conocimiento o no de Word y Excel, por ejemplo), es decir, no consideran elementos específicos y significativos de la materialidad y del soporte del dispositivo multimedia (Charaudeau, 2003). Esta representación social, anclada en el grupo (Jodelet, 1985), podría mostrar indirectamente que los profesores en las tareas de escritura no están considerando otros medios, ya sea porque no los conocemos o bien porque no los encuentran relevantes en la formación universitaria en su vínculo con la escritura. Sin embargo, en la revisión de la literatura aparece como esencial considerar los intereses envueltos en la producción de textos, en términos de medios, lo que resulta pertinente para la enseñanza de la escritura (Gualberto, 2017). Las aplicaciones de *smartphone* tal vez sean el ejemplo más claro sobre las nuevas formas de escribir que tienen los estudiantes en la confluencia de múltiples medios, ya que estos *softwares* ofrecen un sinnúmero de alternativas (videojuegos, redes sociales, fan fictions, series

y películas, entre otras) donde los jóvenes interactúan entre ellos, en las cuales están constantemente usando diversas formas de escritura.

En cuanto al trabajo de escritura de manera colaborativa usando documentos en línea, observamos que los estudiantes escriben principalmente en parejas o tríos. A diferencia de este hallazgo, Fernández y Carlino (2010) señalan en su estudio que los estudiantes indican que en la universidad se requiere de un trabajo más autónomo. Pensamos que esta divergencia obedece quizás a la época en que se realizaron los estudios. Quizás en el 2010 el trabajo colaborativo mediante documentos electrónicos no era tan masivo como lo es hoy en día.

Hace dos décadas, bastaba con que una persona aprendiera a leer y escribir; hoy en día, eso ya no es suficiente, pues se requiere que el estudiante universitario desarrolle otras competencias que tienen que ver con el conocimiento de diferentes medios y diversos modos semióticos, que, además, se vinculan al desarrollo de un pensamiento crítico, de creatividad y de comunicación, que va más allá de solo manejar de manera instrumental la tecnología (Morduchowicz, 2018). La necesidad de alfabetizarse adecuada y profundamente en este tipo de saberes se justifica porque actualmente en el ámbito laboral son cada vez más exigidos (trabajar mediante textos en línea, administrar redes sociales de la empresa, comunicarse por chats, crear material audiovisual, etc.).

Respecto a la multimodalidad, la exploración que hicimos sobre las experiencias, información, conocimientos y modelos de pensamiento que reciben y transmiten los estudiantes por medio de la tradición, la escuela y la comunicación social (Jodelet, 1985), devela que, para ellos, además del modo verbal, otros recursos semióticos (modos) aportan significado a sus textos, es decir, que estos no solo están para adornar sus textos universitarios. No obstante, este conocimiento y modelos de pensamientos se contradicen luego cuando los estudiantes le asignan funciones a estos recursos, en la que aparece como una de las más recurrente la idea de lo decorativo y de lo lúdico. Representar una idea a través de una mapa conceptual o diagrama sería ‘más entretenido’ que hacerlo usando solo el modo verbal. Aquí se observaría el clásico proverbio chino de que ‘una imagen vale más que mil palabras’, pero ello no siempre es así (Gualberto, 2017), ya que al integrar una imagen no necesariamente se facilita la comprensión o explicación de una idea. Dependerá del tipo de relación, disciplina y cultura en la que se inserte este vínculo (Unsworth, 2001).

Esta representación social en torno a los recursos semióticos, en cierta medida, muestra la ausencia de una formación en el uso de diferentes modos en su escritura académica, ya que, escasamente reconocen otras funcionalidades que sí están descritas en la literatura, como es el caso de las relaciones lógico-semánticas que se concretan entre una fotografía y las palabras como por ejemplo la concurrencia y la complementariedad (Unsworth, 2001). En este sentido, la alfabetización ya no se puede pensar exclusivamente en el modo verbal, sino que debemos enseñar sobre las relaciones entre este modo y otros elementos que conforman un texto. Asimismo, es necesario integrar la premisa sobre el ‘ensamble multimodal’, que desde la visión de Painter, Martin y Unsworth (2013) se define como una integración intermodal, es decir, que corresponde a los significados que son construidos a través de las estrechas relaciones entre diferentes modos semióticos involucrados en un texto. Como señala Lemke (1998), a partir de la especialización funcional de los recursos semióticos, estos se pueden combinar para la construcción conjunta del significado, siendo esta articulación más que la suma de los signifi-

cados individuales. Ahora bien, para entender los recursos semióticos utilizados es preciso considerar las condiciones sociales y contextos culturales en que este es producido, pero esto aún, en nuestras clases de escritura, ha sido escasamente desarrollado por los profesores. Es uno de los desafíos que se requiere enfrentar en el Era digital.

Comentarios finales

Esta investigación buscó describir las representaciones sociales de la escritura multimedial y multimodal académica que poseen los estudiantes universitarios chilenos de primer año de carreras del área de la salud, entendiendo, como lo hemos señalado, que se trata de conocimientos previos, informaciones, experiencias y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1985) y, que en nuestro estudio, corresponden a aquellas representaciones sociales que los estudiantes traen desde antes de su ingreso a la universidad.

En el primer punto, se ha podido relevar como representación social que la escritura sí es entendida como proceso por los estudiantes, pero sigue afianzada en la superficialidad y en el producto final. Al parecer, quienes nos dedicamos a enseñar sobre escritura aún nos cuesta transmitir la función de la situación de comunicación, una de las nociones ya convenidas en la investigación en esta área. Esto señala la necesidad de relevarla a destinatarios reales. En este sentido, sería útil realizar actividades de escritura que tengan que ver con el entorno, tanto local como global, en el cual se encuentran participando los estudiantes. Como docentes, necesitamos operar mejor con la escritura como una actividad social. En este punto, podría ser interesante considerar la representación social que tienen los estudiantes acerca de la importancia de la escritura en el campo laboral para elaborar tareas de escritura que los vinculen más con textos profesionales, sin embargo, creemos que en la enseñanza de la escritura también se deben abordar los textos no disciplinares para conectar de mejor manera con el tránsito que realizan desde el etapa escolar al mundo universitario y que este proceso no represente un cambio tan desconcertante para el estudiante. Asimismo, se debe considerar el contexto digital, pues es en ese espacio público virtual donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo.

Hace unas cuantas décadas atrás, el analfabetismo, comprendido como la “habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos” (Unesco, 2005), era el problema fundamental en Chile. Hoy, creemos, los problemas en torno a la escritura evolucionan principalmente en dos líneas: en una primera, que tiene que ver con un alfabetismo funcional y, en una segunda línea, que está centrada solo en el dominio del modo verbal y no en otros recursos semióticos (Kress, 2010; Archer, 2016), lo que da cuenta de que la enseñanza de la escritura pareciera ser que en Chile no ha ido al ritmo de los cambios tecnológicos imperante de la década actual. En este contexto, concordamos con Ezcurra (2011) cuando se refiere a que las universidades son responsables de asegurar la permanencia de los estudiantes y de la graduación de los mismos, lo que implica hacerse parte a través de la selección de los contenidos y habilidades adecuadas para enseñar y lograr que los jóvenes permanezcan en sus estudios universitarios. De este desafío, como docentes de la escritura, no podemos desentendernos y, por tanto, necesitamos

considerar y manejar los medios que utilizan los jóvenes de hoy y de las potencialidades semióticas que existen para construir significados más allá del modo verbal.

Asimismo, los estudiantes universitarios siguen anclados a la idea de una escritura más íntima, y, por lo tanto, privada. Producto de lo anterior, se requiere desarrollar aprendizajes que vayan más allá de lo reproductivo; cambiar la naturaleza de las tareas de escritura que se solicitan, pensando en incluir la práctica social. Proponemos que una aproximación desde los medios y modos colabora en este sentido. Creemos que la escritura requiere ser presentada como una tarea enmarcada en el contexto social real, tanto cultural, situacional, como histórico. Desde esta lógica, Mateo, Solé, Martín y Mirás (2004), que investigaron estudiantes universitarios españoles, sostienen que en la formación a veces se olvida el entregar un acercamiento más significativo a la escritura.

Cabe preguntarse si los estudiantes están en condiciones de enfrentar los desafíos que impuso la Revolución digital solos o es necesario acompañarlos. Nosotras pensamos que es necesario guiarlos en nuestras cátedras, así como lo hacemos con los niveles más formales de la escritura. En este sentido, la representación social que aparece en el ámbito de lo multimedial, y que está prácticamente anclada por todos los entrevistados, es que los estudiantes declaran que no saben usar la tecnología y tampoco se les enseña, pero sí se utilizan como instrumentos de evaluación. Esta contradicción manifiesta la necesidad de hacer frente a un desafío que los docentes de escritura hemos estado evitando en nuestras cátedras. No se trata de que los profesores sean expertos en medios, pero sí es necesario conocer aspectos como su evolución antes y durante de la Revolución Digital, cómo cambiaron y cuáles son sus condiciones de producción actuales. Además, comprender que hoy existe una convergencia cultural y que los medios han pasado a ser transmedios, que no son tan ‘discretos’ como lo eran hace 20 años, ya que han adoptado la cualidad ‘líquida’ (Bauman, 2015), que implica que hibridan constantemente, adoptan nuevas formas y modalidades tanto en sus condiciones de producción como en sus condiciones de circulación. En esta línea, pensamos que los profesores sí deberían ser entrenados en ideas básicas sobre el uso del modo verbal y oral dentro de los nuevos medios, así como en la construcción de videos, el uso del sonido y la composición. También, se requiere aportar, en cierta medida, a ordenar el panorama acerca de los medios sociales (blogs, redes sociales, foros, sitios webs tradicionales). Por ejemplo, que conozcan el valor del meme, del emoticón, de las infografías (finalidades y formas de uso) o que perciban que cada red social tiene su lógica diferente y que existen generaciones de estudiantes que usan más unas que otras, principalmente debido a su interfaz y época en que surgen. Así, Facebook es más utilizada por la generación X, mientras que la Generación Millennial y la Generación Z lo utilizan cada vez menos (Cadem, 2018), pues, para ellos, Instagram es su red social preferida. Además, el profesor de escritura debería que conocer estos datos porque, hoy en día, el mundo profesional gira en torno a este tipo de plataformas digitales (Cobo, 2018).

Por su parte, la multimodalidad también es una necesidad que se debe asumir en la formación universitaria y en la enseñanza de la escritura. Diversos modos semióticos se utilizan ya como evaluaciones en otras cátedras, pero, según los estudiantes entrevistados, como docentes no estamos guiando a los estudiantes en el uso de estos recursos. Esto no quiere decir que ellos, como creadores de significados (Kress, 2010) no puedan hacer uso libre de estos recursos de acuerdo a lo que quieran significar, sino que es necesario orientarlos en sus funciones más frecuentes de acuerdo a la cultura y desarrollo

histórico de su disciplina. Desde esta lógica, es posible, entonces, potenciar su formación y superar el paradigma logocentrista (Parodi, 2010; Archer, 2016).

Por último, nos parece relevante establecer que en este artículo no pretendemos entregar ‘fórmulas’ probadas sobre la enseñanza de la escritura en la Era digital, sino más bien, proponer un diálogo entre teoría y representaciones sociales de los estudiantes, que parece necesario para avanzar en la manera en que venimos enseñando sobre escritura actualmente en el mundo universitario.

Referencias

ARANCIBIA, B.; TAPIA-LADINO, M.; CORREA, R. 2019. La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, **52**(100):242-264.

ARCHER, A. 2010. Challenges and potentials of writing centres in south African tertiary institutions. *South African Journal of Higher Education*, **24**(4):495-510.

ARCHER, A. 2016. Multimodal academic argument. In: A. ARCHER; E. BREUER (eds.). *Multimodality in Higher Education*. Leiden, Brill, p. 93-113.

ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (eds.). 2015. *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Edmonton, Inkshed Publications, 470 p.

BAJTÍN, M. 2011. *Estética de la creación verbal*. México, FCE, 394 p.

BATEMAN, J. 2017. Triangulating transmediality: a multimodal semiotic framework relating media, modes and genre. *Discourse, Context & Media*, **20**:160-174.

BAUMAN, Z. 2015. *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE, 231 p.

BEZEMER, J.; KRESS, G. 2008. Writting in multimodal text: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communiation*, **25**(2):166-195.

CADEM. 2018. *El Chile que viene*. Disponible em: <https://www.cadem.cl/encuestas/el-chile-que- viene-mayo-2018/>. Acceso em: 21/01/2019.

CARDONA, S. 2014. Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Adelante Head*, California, **5**:157-167. Disponible em: <http://www.unicolombo.edu.co/ojs/index.php/adelante-ahead/article/view/82>. Acceso em: 24/01/2019.

CARLINO, P. 2017. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Revista Enunciación*, **22**(1):110-124.

CASSANY, D. 2001. Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. La escritura como umbral de paradigma científico y democrático. *Revista Candidus*, (17): 1-12. Disponible em: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/candidus/candidus9/actitudes.doc. Acceso em: 20/01/2019.

CNED. Consejo Nacional de Educación. 2015. *Tendencias índices 2015*. Disponible em: https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_indices_2015.pdf. Acesso em: 13/01/2019.

COBO, C. 2018. *La innovación pendiente: reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo, Debate, 163 p.

CREME, P.; LEA, M. 2005. *Escribir en la universidad*. Barcelona, Gedisa, 192 p.

CRUZ, M.E.E. 2014. El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, **30**:217-236.

DÍAZ-NOCI, J. 2009. Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Revista Comunicar*, **17**(33):213-219.

DIJK, T.A.V. 1980. *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, Erlbaum, 317 p.

EZCURRA, A.M. 2011. *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 108 p.

FERNÁNDEZ, G; CARLINO, P. 2010. ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, **31**(3): 6-19.

FLOWER, L.; HAYES, J. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, **32**:363-387.

GEE, J.P. 2001. *An introduction to discourse Analysis: theory and method*. New York, Routledge, 209 p.

GEE, J.P. 2005. *La ideología de los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid, Ediciones Morata, 232 p.

GEE, J.P. 2008. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Oxford, Routledge, 248 p.

GEE, J.P. 2011. *How to do discourse analysis: a toolkit*. Oxford, Routledge, 206 p.

GEE, J.P.; HANDFORD, M. (eds.). 2013. *The routledge handbook of discourse analysis*. Oxford, Routledge, 686 p.

GIL, K.S.L.; FERNÁNDEZ, C. 2019. Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Íkala*, **24**(1):119-134.

GUALBERTO, C.L. (org.). 2017. *Muito além das palavras: leituras multimodais a partir da semiótica social*. São Paulo, Pimenta Cultural, 209 p.

GUALBERTO, P. 2003. *El discurso de la información mediática*. Barcelona, Gedisa, 317 p.

GUTIÉRREZ, A. 2009. El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Gé-

nesis y el estado del arte. *Anales de Documentación*, **12**:53-67. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/70241>. Acesso em: 20/12/2018.

HALLIDAY, M. 1982. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 328 p.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. 1976. *Cohesion in english*. Londres, Longman, 392 p.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. 2010. *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill, 705 p.

HODGE, B.; KRESS, G. 1988. *Social semiotics*. Cambridge, Polity, 285 p.

HYLAND, K. 2015. Genre, discipline and identity. *Journal of english for academic purposes*, **19**:32-43.

JENKINS, H. 2008. *Convergence culture. la cultura de convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós, 301 p.

JODELET, D. 1985. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: S. MOSCOVICI (ed.). *Psicología social II: pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Paidós, p. 478-494.

JUAN, S.; ROUSSOS A. 2010. El focus groups como técnica de investigación cualitativa. *Documento de Trabajo*, (256):1-12. Disponível em: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_rousos.pdf. Acesso em: 10/01/2019.

KALMAN, J. 2008. Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, **46**:107-134. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie46a06.pdf>. Acesso em: 20/01/2019.

KRESS, G. 2005. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, Editorial Aljibe, 256 p.

KRESS, G. 2010. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Londres; Nueva York, Routledge, 212 p.

KRESS, G.; LEEUWEN, T.V. 2001. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres, Routledge, 288 p.

LEA, M.; STREET, B. 2000. Student writing and staff feedback in higher education: an academic literacies approach. In: B. STIERER; M.R. LEA. *Student writing in higher education: new contexts*. Londres, Open University Press, p. 32-46.

LEMKE, J. 1998. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: J. MARTIN; R. VEEL (eds.). *Reading science*. Londres, Routledge, p. 87-113.

LIU, Y.; O'HALLORAN, K. 2009. Intersemiotic texture: analyzing cohesive devices between language and images. *Social Semiotics*, **19**(4):367-388.

LÓPEZ-SAMANIEGO, A.; TARANILLA, R. 2014. Mecanismos de cohesión (I): el mantenimiento referencial. In: E. Montolía (ed.). *Manual de escritura académica y profesional, I*. Madrid, Editorial Ariel, p. 377-442.

MANGHI, D. 2013. Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de Historia y Biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos*, **46**(82):236-257.

MARTINS, I. 2012. El pensamiento del profesor sobre la escritura académica y profesional: un estudio de caso de la escuela de derecho de la universidad central de Venezuela. *Legenda*, **16**(15):71-93. Disponible em: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4263>. Acceso em: 17/05/2019.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. 2017. *Síntesis de resultados encuesta CASEN*. Disponible em: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_nna_casen_2017.pdf. Acceso em: 20/01/2019.

MOLINA-NATERA, V. 2012. Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y Pensamiento*, **61**(31):126-141.

MONTOLÍO, E. 2014. Mecanismos de cohesión (II). Los conectores. In: E. Montolío, *Manual de escritura académica y profesional, II*, Madrid, Editorial Ariel, p. 9-92.

MORDUCHOWICZ, R. 2018. *Ruidos en la web: cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Buenos Aires, Ediciones B, 153 p.

NAVARRO, F. 2017. Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, **50**:9-14.

NAVARRO, F. 2019. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, **35**(2):1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350201>

NAVARRO, F.; REYES, N.Á.; TAPIA-LADINO, M.; CRISTOVÃO, V.; MORITZ, M.; CARDONA, E.N.; BAZERMAN, C. 2016. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, **49**(Supl. 1):78-99.

OLAIZOLA, A. 2018. Los escritores vernáculos digitales y el concepto de valor en las escrituras digitales. In: G.R. Riande; G. Calarco; G. Striker; R.D. León (eds.), *Humanidades digitales: construcciones locales en contextos globales: Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales – AAHD*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires.

ORTIZ, E. 2009. *Representaciones sociales de la lectura y la escritura en la educación básica y media*. *Núcleo*, **21**(26):127-150. Disponible em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100005. Acceso em: 10/12/2018

PADILLA, C. 2019. Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades. *Traslaciones - Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, **6**(11):86-115.

Disponível em: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/2000>. Acesso em: 15/05/2019.

PAINTER, C., MARTIN, J.; UNSWORTH, L. 2013. *Reading visual narratives*. Londres, Equinox, 181 p.

PARODI, G. 2010. Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *RLA – Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, **48**(2):33-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>

ROMERO, A.N.; ÁLVAREZ, M. 2019. Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, **24**(1):103-118. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a05>

SALAVERRÍA, R. 2005. *Cibermedios: el impacto de internet en los medios de comunicación en España*. Sevilla, Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 344 p.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. 1992. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, **58**:43-64. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/48395.pdf>. Acesso em: 10/12/2018.

SCOLARI, C. 2013. *Narrativas transmedia*. Barcelona, Deusto, 379 p.

SCOLARI, C. 2018. *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Barcelona, Transliteracy H2020 Research Project, 16 p.

SMITH, C.S. 2003. *Modes of discourse: the local structure of texts*. Cambridge, Cambridge University Press, 318 p.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2005. *Informe de seguimiento de la Educación para todos (EPT) en el mundo: el imperativo de la calidad*. París, United Nations Educational. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>. Acesso em: 20/12/2018.

UNSWORTH, L. 2001. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Open University Press, 306 p.

VÁSQUEZ-ROCCA, L.; VARAS, M. 2019. Escritura multimodal y multimedial: un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud. *Perfiles Educativos*, **41**(166):21-39.

WARREN, H. 1970. *Diccionario de psicología*. México, FCE, 383 p.

Submetido: 30/06/2019

Aceito: 14/10/2019