



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Vásquez-Rocca, Liliana; Varas, Magaly
Escritura multimodal y multimedial. Un estudio acerca de las representaciones
sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud en Chile
Perfiles educativos, vol. XLI, núm. 166, 2019, Octubre-Diciembre, pp. 21-39
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271596003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Escritura multimodal y multimedial

Un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud en Chile

LILIANA VÁSQUEZ-ROCCA* | MAGALY VARAS**

A diferencia de los jóvenes universitarios de hace 25 años, en la actualidad éstos se enfrentan a dispositivos, contenidos y tecnologías que los desafían a estar en constante actualización. Este escenario les otorga posibilidades, en cuanto a medios y modos, para construir significados. En la universidad, los estudiantes realizan trabajos académicos que requieren tanto de una competencia multimodal como de una multimedial. Este artículo describe las representaciones sociales de la escritura multimodal y multimedial que manifiestan estudiantes chilenos del área de la salud en el nuevo contexto tecnológico. Se aplicó una encuesta a una muestra de 255 estudiantes del área de la salud. Los hallazgos indican que las representaciones sociales sobre la escritura multimodal y multimedial son restringidas, es decir, consideran la escritura esencialmente anclada al modo verbal y tienen escasa conciencia acerca del valor de elementos multimodales y multimediales en sus textos escritos.

Palabras clave

Escritura universitaria
Revolución digital
Competencia multimodal
Competencia multimedial
Representaciones sociales

Unlike university students 25 years ago, today's students are faced with devices, contents, and technologies which challenge them to constantly update their competencies. This scenario gives them opportunities, in relation to media and modes, to construct meaning. In college, students engage in academic work which requires both multimodal and multimedial competency. This article describes the social representations of multimodal and multimedial writing which Chilean students in health-related fields display in the new technological context. We applied a survey to a sample of 255 students in health studies. The findings indicate that social representations on multimodal and multimedial writing are restricted, in other words they see writing as essentially anchored to the verbal mode and have limited awareness of the value of multimodal and multimedial elements in their written texts.

Keywords

University writing
Digital revolution
Multimodal competency
Multimedial competency
Social representations

Recibido: 27 de enero de 2019 | Aceptado: 5 de junio de 2019

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59211>

* Profesora asistente en el Departamento de Humanidades de la Universidad Andrés Bello (Chile). Doctora en Lingüística. Líneas de investigación: escritura académica en la universidad; análisis multimodal; discursos y nuevas tecnologías. Publicaciones recientes: (2019), "Una aproximación lingüística al discurso de la economía a partir del género Informe de Política Monetaria", *Revista Alpha*, núm. 48, pp. 195-211. DOI: <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201201900048626>; (2018), "Desafíos para el desarrollo de una competencia multimodal disciplinar. El caso del género Informe de Política Monetaria (IPOM)", *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, núm. 27, pp. 1095-1123. CE: liliana.vasquez@unab.cl

** Profesora adjunta del Departamento de Humanidades de la Universidad Andrés Bello (Chile). Doctora en Lingüística. Líneas de investigación: análisis del discurso; medios de comunicación; revolución digital; redes sociales y audiencias. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con L. Vásquez-Rocca), "El rol de las fórmulas de tratamiento en blogs y foros religiosos: hacia una horizontalidad discursiva", *Onomazein*, núm. 4, pp. 70-97; (2018, en coautoría con L. Vásquez-Rocca), "Usos de estrategias persuasivas en el discurso religioso digital de católicos, protestantes y testigos de Jehová", *Estudios del Discurso*, vol. 4, núm. 2, pp. 94-126. CE: magalyvaras@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

En la actualidad, los estudiantes universitarios enfrentan desafíos distintos respecto de los que se les presentaban hace 25 años (Gisbert y Esteve, 2011); esta época está marcada, principalmente, por la revolución digital (Ramonet, 2011), en la que se sintonizan "...con un mundo comunicacional configurado de forma diferente" (Kress, 2005: 157). A este tiempo se le ha denominado como "la cuarta revolución industrial" (Schwab, 2016). La era digital ha reconfigurado las formas de relacionarnos, lo que implica una revolución de tipo social y no sólo tecnológica: hemos transitado de una época de la comunicación de masas, a una realidad que permite a todos los individuos el acceso a la producción y recepción de mensajes (Scolari, 2008; Jarvis, 2015).

En este contexto, la modalidad escrita también ha sido afectada, ya que los recursos de los que disponemos para construir significados, tanto en modos como en medios, se presentan como múltiples y diversos, y van más allá del modo verbal (Kress y Van Leeuwen, 2006). Los medios que podemos utilizar también han evolucionado: han incorporado nuevas tecnologías que posibilitan, incluso, una convergencia de diferentes contenidos a través de plataformas mediáticas (Jenkins, 2008).

Pese a que a los jóvenes que viven en la era digital se les etiquetó como nativos digitales (Prensky, 2010), esta premisa ha sido cuestionada, pues ellos, al igual que los adultos y los niños, pueden manejar o no los medios y modos de los que se dispone por el avance de la tecnología (Cobo, 2016; Lluna y Pedreira, 2017). Ser nativo digital, por lo tanto, ya no sería una característica generacional, sino que variaría de persona a persona.

A partir de lo anterior, emerge la necesidad de guiar a los jóvenes en el uso de modos y medios, pues esto aportaría a un mejor tránsito desde el mundo académico al profesional en la

era digital (Kress, 2005; Vázquez-Rocca, 2018). De ahí la importancia de actualizar el desfase cultural y tecnológico entre los jóvenes de hoy y transformar un sistema escolar que no está en línea con el cambio dinámico de la sociedad actual (Castells, 2007; Enlaces, 2014).

De esta manera, si se conviene en que el mundo ya no es el mismo que hace 25 años, en términos de modos y medios, cabe preguntar ¿cómo se han incorporado en las prácticas de la enseñanza de la escritura estos cambios? Esta interrogante cobra sentido si consideramos que, por un lado, en entornos cada vez más multimodales, el modo verbal no es la única forma que tenemos para expresar ideas y relaciones de conceptos, entre otros; y, por el otro, que los medios (diarios, revistas, libros, videos, redes sociales, entre otros) no funcionan por separado, como lo hacían hace dos décadas. Esto último porque antes de la digitalización mediática, los medios tenían sus propias configuraciones: la prensa escrita circulaba en papel y empleaba sus propios géneros y estructura; la radio era esencialmente sonora, con sus propios géneros y prácticas discursivas; y la televisión se caracterizaba por ser audiovisual, modalidad que le permitió desarrollar formatos y tipos particulares diferenciados de los otros dos medios. Hoy, la convergencia de medios ha difuminado estos límites.

Existe la necesidad de formar a los estudiantes de educación superior en escritura multimodal y multimedial, ya que este nivel educativo exige una nueva forma de pensar en términos de los principios que subyacen en el diseño de textos multimodales y los posibles efectos epistemológicos y pedagógicos de los mismos (Bezemer y Kress, 2008). Además, es fundamental considerar el fenómeno de la multimedialidad, que más que un conjunto de recursos tecnológicos se refiere al abordaje de una nueva forma de pensamiento.

A nuestro modo de ver, se trata de un paradigma emergente que obliga a repensar

¹ Proyecto Jorge Millas DI-28-18JM, Universidad Andrés Bello-Dirección de Investigación.

qué opciones les damos a los estudiantes para construir significados. ¿Existe en la escritura universitaria la posibilidad de que un argumento sea presentado a través de fotografías, gráficos, mapas conceptuales y otros elementos multimodales?, ¿se puede calificar el proceso de escritura a través de la participación en un documento colaborativo en Google Docs? Este tipo de interrogantes nos exigen indagar sobre la escritura multimodal y multimedial en la universidad desde la visión de sus protagonistas. Así, nuestro estudio busca describir las representaciones sociales de la escritura multimodal y multimedial que manifiestan estudiantes de primer año de carreras del área de la salud en Chile.

Este artículo presenta el marco de referencia centrado en las nociones de multimodalidad y multimedialidad en el ámbito de la escritura y en las representaciones sociales sobre ellas; posteriormente, se exponen la metodología y los resultados obtenidos de la investigación, los cuales se discuten con el marco teórico presentado; y, por último, se exponen las conclusiones del estudio.

MARCO DE REFERENCIA

Escritura en la universidad y multimodalidad

Responder a la pregunta de por qué se enseña la escritura en la universidad no es una tarea fácil, ya que la respuesta no es visible al modo de un experimento en un laboratorio en el que el resultado puede ser comprobado. Por lo general, el rol de la escritura en la formación universitaria está oculto, pero, al mismo tiempo, está intrínsecamente ligado a la formación de los estudiantes y, por tanto, es uno de los recursos más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, escribir en la universidad implica conocer una serie de géneros y prácticas discursivas que son particulares a cada disciplina y que juegan un rol esencial en el proceso de apropiación, tanto del discurso académico como del disciplinar (Bazerman, 2014).

La habilidad escrita tiene múltiples beneficios: 1) nos permite acrecentar el conocimiento sobre las disciplinas que se estudian; 2) nos da elementos para conocer los diferentes géneros que se manejan en un espacio disciplinar y en la sociedad a la que se pertenece; 3) evidencia la adquisición de ciertos conocimientos; 4) permite comunicar nuevas investigaciones y presentar proyectos; y 5) nos abre oportunidades para conseguir un trabajo. De hecho, tanto la escritura como la lectura se reconocen como elementos diferenciadores a la hora de transitar desde el mundo académico al mundo profesional (Montolío y López, 2010).

Pese a la importancia de esta habilidad, las deficiencias de escritura de los estudiantes universitarios chilenos son una constante que reconocen profesores y estudiantes de pedagogía (Errázuriz *et al.*, 2015; Aguilar *et al.*, 2016). Al respecto, a partir del desarrollo teórico e investigativo acerca de este tema las universidades chilenas han tomado dos vías —principalmente— para afrontar este problema: por un lado, han generado cursos de nivelación para desarrollar la competencia escrita en los primeros años de ingreso (por ejemplo, en el caso de la Universidad Andrés Bello, habilidades comunicativas); y, por otro, han optado por crear centros de acompañamiento de la escritura, tanto para profesores como para estudiantes (en el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por ejemplo, el Programa de apoyo a la comunicación académica, PRAC, y el Programa de escritura disciplinar, PED), guiados por el movimiento *Writing across the curriculum* (WAC) o *Writing in the disciplines* (WID).

Ahora bien, las experiencias señaladas no incluyen la perspectiva multimodal como eje central de la formación; éste es, justamente, uno de los elementos que nos ha motivado a realizar este estudio. El paradigma multimodal al que adscribe esta investigación implica comprender que la construcción de significados de un texto no se realiza sólo a través del modo verbal, sino que existen otros recursos

que intervienen en los textos (imágenes, gráficos y fórmulas, entre otros). En este sentido, Kress y Van Leeuwen (2006) cuestionan la idea de que representar algo sea equivalente a ponerlo en un código en particular; sostienen que más bien se relaciona con el diseño deliberado de creación de significado con diferentes signos que un individuo elige en un contexto social e histórico, y a la asignación de valores diferentes a cada uno de ellos de acuerdo a situaciones concretas en las que, conforme con su intención, elige los que considera más apropiados para construir el significado.

En el contexto latinoamericano se ha investigado poco la escritura multimodal y la argumentación a través del uso de imágenes (Monsalve-Upegui, 2015), a diferencia de lo que ocurre en otras latitudes (por ejemplo, Archer, 2010; Archer y Breuer, 2016). Con respecto a las investigaciones en el área de la escritura académica universitaria en Chile, éstas se han focalizado en tres líneas: en primer lugar, se han centrado en la descripción de los géneros discursivos que escriben los estudiantes de diversas disciplinas durante su formación universitaria (Parodi y Burdiles, 2015; Aguilar Peña, 2017); en segundo lugar, se han centrado en el diagnóstico de la escritura en diferentes niveles universitarios (Errázuriz *et al.*, 2015); y en tercer lugar, han puesto el foco en las representaciones sociales de la escritura respecto de géneros específicos (Tapia y Marinkovich, 2011). Sin embargo, al hacer una revisión bibliográfica exhaustiva no se encontraron estudios que se centren específicamente en la escritura de textos multimodales.

Sumado a la inexistente investigación en escritura multimodal en el contexto universitario chileno, sólo recientemente se ha considerado la formación multimodal en los lineamientos curriculares de los programas de estudio de enseñanza básica y media (MINE-DUC, 2012). Como consecuencia de lo anterior, cuando los jóvenes ingresan a la educación universitaria no siempre cuentan con la competencia multimodal de la escritura, de ahí la

necesidad de ampliar la manera en que conciben esta habilidad y comenzar a entenderla, practicarla y enseñarla desde el enfoque multimodal, considerando también el contexto tecnológico que se vive actualmente, anclado en la fuerte presencia de la “pantalla”.

Competencia multimедial: una nueva forma de pensamiento

Adicional al desafío anterior, el desarrollo de la actual “revolución digital” (Ramonet, 2011; Schwab, 2016), entendida como una época en la historia del ser humano en la que la mayoría de las acciones sociales o individuales se realizan mediante la tecnología, ha traído consigo el desarrollo de una serie de nuevos fenómenos que abarcan a todos los ámbitos de la sociedad. Uno de ellos es la multimedialidad, que se puede definir como “la capacidad, otorgada por el soporte digital, de combinar en un solo mensaje al menos dos de los tres siguientes elementos: texto, imagen y sonido” (Salaverría, 2005: 32). Más actualmente, Liuzzi (2014) señala que en el lenguaje multimedia la misma historia se cuenta en diferentes soportes, ya sea de manera integrada o yuxtapuesta, pero siempre limitada al marco de un sitio web o plataforma digital.

El fenómeno de la multimedialidad ha permeado todos los ámbitos de la sociedad gracias a la gran asequibilidad de los equipos electrónicos (computadores de escritorio, *notebooks*, tabletas y teléfonos celulares, entre otros), al aumento de la banda ancha y a la accesibilidad de *software* o aplicaciones que no requieren mayor preparación o instrucción por parte del usuario. De la mano con las nuevas tecnologías y de la convergencia de medios ha surgido una nueva generación de jóvenes a los que se ha denominado como “nativos digitales” (Prensky, 2010), que son quienes han nacido y crecido durante la era digital.

Según Bovier (2016), se trata de una generación que habla un lenguaje digital y que piensa, aprende, se relaciona y tiene expectativas de la vida y el aprendizaje diferentes

a las antiguas generaciones que crecieron en entornos analógicos. Sin embargo, cabe destacar que el concepto de nativo digital ha sido ampliamente cuestionado debido a que no basta con nacer en una era denominada “digital”, sino que “se requiere de un conjunto de condiciones contextuales y culturales que demandan un mayor tiempo que el necesario para el cambio de la infraestructura tecnológica” (Cobo, 2016: 52).

En este contexto, Scolari (2010) se pregunta si es posible que un cambio en los medios pueda afectar a la educación; y citando a Castells responde que hoy en día existe una verdadera brecha entre “una realidad extraescolar dinámica, hiperinformada, fragmentada y transmediática, y los tiempos lentos y monomediáticos de la institución escolar” (Scolari, 2010: 11). Esta distancia generacional a nivel educativo es tan importante que Castells (2007, cit. por Scolari, 2008: 284) ha señalado, como un factor decisivo del fracaso y abandono escolar, “el desfase cultural y tecnológico entre los jóvenes de hoy y un sistema escolar que no ha evolucionado con la sociedad y con el entorno digital”.

La universidad no es ajena a estos cambios, pues se enfrenta a nuevos retos y compromisos frente a la sociedad del conocimiento que implican cambios significativos en los modelos de enseñanza y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas a las que asisten las nuevas generaciones hiperconectadas. En el mundo actual, que ha asumido la necesidad de la formación a lo largo de la vida, las tecnologías tienen un papel relevante y, por lo tanto, la universidad podría replantearse sus objetivos ante las demandas crecientes de las sociedades y las nuevas pautas socioculturales (Cobo, 2016).

En este marco, es importante no solamente considerar la multimodalidad en la enseñanza de los géneros académicos y disciplinares que se escriben en la educación superior, sino también la multimedialidad que, más que un conjunto de recursos tecnológicos, se refiere a

una nueva forma de pensamiento. Al respecto, Scolari señala que el surgimiento de las tecnologías de la comunicación implica un cambio en la cognición, ya que éstas “transforman nuestra percepción del mundo, por la capacidad de reprogramarnos como usuarios, por lo que nos dejan (y no nos dejan) hacer” (2008: 14).

Si bien hoy en día se debate frecuentemente acerca de la necesidad de saber usar las TIC en la educación (Cobo, 2016), en este estudio nos interesa avanzar hacia la noción de competencia multimedial, que se refiere no sólo a saber usar las diversas tecnologías (por ejemplo, obtener y usar *software* con precisión), sino también a cómo construir significados empleando las diversas opciones que los dispositivos de los medios ponen a disposición del usuario, incluyendo materialidad (oralidad, escritura, gestualidad), soportes (papel y/o pantalla) y tecnología (articulación de las dos anteriores) (Charaudeau, 2003).

Representaciones sociales

Ya se ha indicado anteriormente que en esta investigación se abordará la forma en que los estudiantes se representan socialmente el fenómeno de la escritura en la universidad. Para ello se adoptó la noción de representación social propuesta inicialmente por Moscovici (1979), quien la describe como:

...sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio... En ellos podemos distinguir un corpus de temas, de principios, que tienen unidad y se aplican a zonas de existencia y de actividad particulares: la medicina, la psicología, la física, la política, etc. Inclusive en estas zonas, lo que se recibe está sometido a un trabajo de transformación, de evolución, para convertirse en un conocimiento que la mayoría de nosotros emplea en su vida cotidiana. En el transcurso de este empleo, el universo se puebla de seres, el comportamiento se carga de significados,

algunos conceptos se colorean o se concretan, se objetivan, como suele decirse, enriqueciendo la textura de lo que la realidad es para cada uno (Moscovici, 1979: 33).

Estos sistemas —que se convierten en conocimiento—, son esenciales para la vida en sociedad, ya que permiten que las personas se guíen y organicen en torno a la realidad que se construye socialmente. Con esta conceptualización coincide Jodelet (1986), quien agrega que las representaciones sociales, además de ser formas de conocimiento específico, refieren al “saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986: 35).

Así, los seres humanos en sociedad construimos y reconstruimos constantemente representaciones sociales en todos los espacios en los que nos desarrollamos, incluyendo el educacional. En este ámbito, la escritura universitaria, que es el foco de este estudio, es uno de los más relevantes, pues es la que permite adquirir y construir el conocimiento necesario para, luego, ejercer como profesional. Esta investigación se centra en conocer la forma en que los estudiantes universitarios se representan socialmente el fenómeno de la escritura, no sólo anclada a una perspectiva logocéntrica, sino en relación con la totalidad de los modos semióticos y a los medios que hoy en día participan en este proceso. Lo que se pretende es conocer estas representaciones con el fin de contribuir a la generación de instrumentos que apoyen en el desarrollo de la competencia multimodal y multimedial en estudiantes universitarios.

METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal (Creswell, 1994; Hernández *et al.*, 2010). El objetivo fue describir las representaciones sociales de la

escritura multimodal y multimedial académica universitaria que manifiestan los estudiantes de primer año de las carreras del área de la salud de Chile.

Sujetos de estudio y muestra

Los criterios que se utilizaron para seleccionar a la población de estudio fueron: que los estudiantes cursaran primer año de universidad por primera vez, que hubiesen cursado el ramo de habilidades comunicativas escritas o habilidades comunicativas durante el primer semestre 2018 y que estudiaran una carrera del área de la salud. El tamaño de la muestra mínima requerida se estimó considerando los siguientes parámetros: a) error muestral=0.05; b) desviación estándar $DE=0.5$; y c) intervalo de confianza de 95 por ciento. De esta forma, la muestra estratificada por carrera estuvo conformada por 255 estudiantes ($N=702$; $n=255$) de las carreras de Nutrición, Medicina, Terapia ocupacional, Química y farmacia, Fonoaudiología, Obstetricia, Kinesiología y Odontología. 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 la que se realizó el estudio (Acta de aprobación 002/2019).

En cuanto a la selección del ámbito de la salud, se decidió observar estudiantes de esta área porque ha tenido un considerable aumento de la matrícula a nivel nacional. En este sentido, según el Consejo Nacional de Educación (2015), uno de cada cinco estudiantes de nivel universitario cursa algún programa del área de la salud en Chile. Esto se debe, principalmente, a la expansión del sector privado en este rubro, y al consecuente aumento de la demanda de estos profesionales.

Instrumento

Para la recolección de datos se diseñó una encuesta² compuesta por una pregunta abierta (respuesta libre) y 32 cerradas (alternativas con

2 Por razones de espacio no se incluye el instrumento; éste puede ser solicitado a las autoras.

escala Lickert principalmente), que se agruparon en tres dimensiones: a) las representaciones sociales acerca de la escritura; b) las representaciones sobre la escritura multimodal; y c) las representaciones sobre el uso de la multimedialidad en el contexto académico. A partir de las respuestas fue posible inferir las representaciones sociales de los encuestados respecto a la escritura universitaria multimodal y multimedial.

Cada dimensión de la encuesta se subdividió en categorías y para cada una de ellas se estableció un objetivo y se formularon las preguntas específicas asociadas a cada nivel. Así, en la dimensión de proceso de escritura se definieron cuatro categorías: definición, planificación, textualización y revisión; en multimodalidad se definieron dos: recursos y función, y trascendencia; y, por último, en la dimensión multimedialidad se establecieron tres: impacto, uso y preferencia (Tabla 1).

Tabla 1. Detalle de dimensiones y objetivos del instrumento de recolección de datos

Dimensión	Categoría	Objetivo	Núm. de preguntas
Proceso de escritura	Definición	Observar la representación social respecto de la escritura en la universidad	3
	Planificación	Observar si declaran realizar procesos de planificación durante su escritura	3
	Textualización	Observar los principales problemas que declaran al momento de escribir un texto	4
	Revisión	Observar si declaran realizar un proceso de revisión en su escritura en la universidad	1
Multimodalidad	Recursos y función	Observar qué recursos declaran utilizar y qué función le asignan en sus escritos	5
	Trascendencia	Observar si le asignan importancia a los recursos en relación al modo verbal	5
Multimedialidad	Impacto	Observar la percepción que los estudiantes tienen respecto del desarrollo tecnológico	3
	Uso	Observar el uso y frecuencia de medios en el desarrollo de textos para la universidad	6
	Preferencia	Observar la preferencia en los medios en el desarrollo de textos para la universidad	3

Fuente: elaboración propia.

Previo a su aplicación, el instrumento de recolección de datos fue sometido a un proceso de validación con tres expertos en lingüística con grado de doctor o en proceso de obtenerlo; dos de ellos, además, dictan cursos de escritura. Para la validación del juicio experto se empleó el coeficiente Kappa de Fleiss, indicador frecuentemente utilizado para analizar el acuerdo intersujetos en diferentes disciplinas (Chen *et al.*, 2005). El promedio del índice de Kappa de Fleiss (IKF) de la dimensión

proceso de escritura fue de 0.61; el de la dimensión de multimodalidad fue de 0.62; y el de multimedialidad, de 0.45. Consideramos los valores de referencia en cuanto a la interpretación de dicho coeficiente de acuerdo a Landis y Kock (1977). De esta manera se obtuvo un porcentaje total de acuerdo de 93.5 por ciento y un coeficiente de Kappa de Fleiss de 0.51, lo que indica que el nivel de concordancia es moderado (Landis y Kock, 1977). Los ajustes se realizaron de acuerdo con el índice

Kappa de Fleiss obtenido, principalmente en la categoría de relevancia, y para ello se agregaron preguntas y se eliminaron aquéllas que se identificaron como no relevantes y difusas para el estudio.

Procedimiento de obtención de datos y análisis

La encuesta fue aplicada presencialmente en formato de papel a ocho carreras del área de la salud por parte del equipo de investigación. Se eligió esta estrategia con el fin de controlar la obtención efectiva de respuestas por parte de los participantes. Al inicio de la encuesta se presentó el consentimiento informado correspondiente a los estudiantes, en el que se les indicaba que su participación era voluntaria y que los datos que se generarían eran anónimos y confidenciales.

Tras la recolección de la totalidad de las respuestas (una abierta y 32 cerradas), las elecciones de los 255 estudiantes fueron transcritas a una planilla de Excel (cada pregunta en una hoja), y luego codificadas con la abreviación “est” (estudiante) y el número correlativo que correspondía a cada encuesta. Una vez transcritas las 255 encuestas se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo para las 32 preguntas de opción múltiple usando el programa SPSS para obtener las frecuencias absolutas, lo que permitió extraer gráficos que representan estos resultados. También se aplicó una prueba chi-cuadrado de independencia (Hernández *et al.*, 2010) para establecer la asociación entre la carrera y las variables consultadas en la encuesta.

Finalmente, para la pregunta abierta (33) se empleó la herramienta de generación de nube de palabras: se introdujo la lista de las respuestas espontáneas de los 255 estudiantes y se obtuvo una representación gráfica de sus preferencias. Asimismo, se empleó el *software* AntConc para analizar las respuestas y extraer las frecuencias de las unidades léxicas de contenido más recurrentes, expuestas en la Tabla 2. Cabe señalar que a partir de las respuestas se

obtuvo un total de 4 mil 091 unidades léxicas, correspondientes a 789 palabras diferentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se exponen los resultados por dimensión y se abordan las categorías antes descritas. Cabe destacar que, por razones de espacio, a continuación se presenta una selección de las respuestas (mediante gráficos y figuras), con la cual se garantiza que se sinteticen adecuadamente las tres dimensiones propuestas en este estudio.

Proceso de escritura

En esta dimensión se observaron las cuatro categorías expuestas en la metodología, esto es, definición, planificación, textualización y revisión.

Definición de la escritura

Para este punto, los estudiantes de la muestra debieron definir el concepto de escritura. Con el fin de recuperar las ideas principales indicadas en sus respuestas se extrajeron las unidades lingüísticas con contenido (sustantivos, pronombres, verbos y adjetivos) que usaron para definir la escritura; después se utilizó la herramienta tecnológica disponible en el sitio web www.nubedepalabras.es para representar gráficamente las unidades más recurrentes (Fig. 1):

Figura 1. Nube de palabras a partir de la definición de escritura



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Fig. 1, los estudiantes entrevistados manifiestan la relevancia de la escritura en su proceso universitario al referirse a ella como algo “importante”, como puede verse por el mayor tamaño de la unidad léxica mencionada. También llama la atención la noción de “medio”, así como las de “comunicación”, “ideas” y “expresión”. Asimismo, se aprecia una representación social de la escritura como “algo” que se desarrolla y que no se aprende en un momento específico, aunque el uso de este pronombre indefinido también podría proponer que su representación es vaga y difusa. Algunos ejemplos de las respuestas permiten reflejar esta idea: “es algo fundamental, ya que, a lo largo de la carrera, debemos hacer una serie de trabajos escritos, como informes, en donde es importante saber

escribir bien” (est29); “algo primordial para la expresión y comunicación” (est49); “algo que hay que desarrollar de manera eficaz, pues la buena ortografía es fundamental como profesional” (est253). Es importante señalar que no hubo definiciones que se enfocaran en lo multimodal y multimedial en la escritura.

Lo anterior también se ve reflejado en la Tabla 2, donde se muestran las 20 unidades léxicas de contenido que fueron utilizadas más veces por los estudiantes en sus respuestas sobre qué es la escritura universitaria, y que fueron obtenidas a través del análisis del programa AntConc. Este *software* muestra todas las palabras que se incorporaron en las respuestas para posteriormente, de forma manual, seleccionar sólo aquellas que son de contenido.

Tabla 2. Frecuencia de unidades léxicas sobre qué es la escritura universitaria					
Nº	Unidad léxica	Frecuencia	Nº	Unidad léxica	Frecuencia
1	Importante	62	11	Comunicación	22
2	Forma	56	12	Poder (verbo)	22
3	Escritura	55	13	Todo	19
4	Algo	45	14	Ayuda	18
5	Expresar	39	15	Ideas	18
6	Manera	35	16	Trabajos	16
7	Fundamental	33	17	Escribir	15
8	Universidad	31	18	Expresión	15
9	Medio	27	19	Desarrollar	14
10	Herramienta	25	20	Mejor	14

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, a partir de las respuestas analizadas en este punto se puede sostener que los estudiantes reconocen la importancia de la escritura en la universidad, pero se centran principalmente en el modo verbal, es decir, persiste el logocentrismo (Bezemer y Kress, 2008; Archer, 2010) y no se incorporan referencias a la competencia multimodal.

También se consultó a los estudiantes sobre su conocimiento del significado de la expresión “situación de comunicación”. Hoy

en día prevalece la idea de que la escritura es un proceso situado y disciplinar (Bazerman, 2014; Hyland, 2015) que se debe desarrollar en tres etapas principales que son recursivas; y que para llegar a estas etapas es vital tener claridad de la situación retórica. De acuerdo con los datos, sin embargo, los estudiantes, en su mayoría, declaran no conocer la expresión “situación de comunicación” (65.2 por ciento), lo cual se podría vincular a la representación vaga que tienen de la definición de escritura.

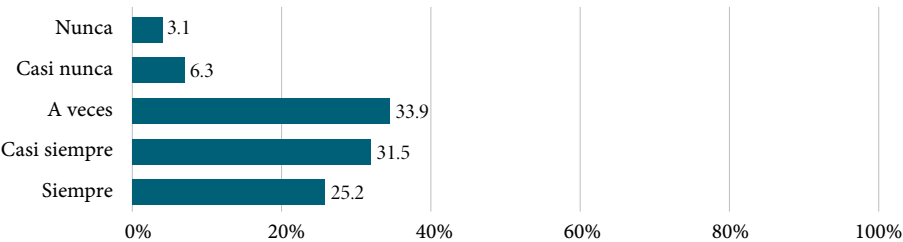
Un elemento relevante es que, al aplicar la prueba de chi-cuadrado de independencia se identificaron variaciones entre carreras (Sig.=0.003): destacan los estudiantes de las carreras de Obstetricia (49 por ciento), Medicina (50 por ciento) y Química y farmacia (53 por ciento), que declaran conocer el concepto de situación retórica. En cambio, entre las disciplinas que señalan no conocer el significado de la expresión “situación retórica”, con altos porcentajes, se ubican Nutrición

(85 por ciento), Kinesiología (83 por ciento) y Fonoaudiología (82 por ciento).

Planificación, textualización y revisión

Ahora bien, en cuanto a la planificación, textualización y revisión se pudo observar que existe la representación social de que estos procesos se llevan a cabo, pero su alcance es restringido. En el caso de la planificación los estudiantes declaran planificar la mayor parte de las veces, como se muestra en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Planificación de la escritura



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la prueba estadística chi-cuadrado de independencia, cuyo valor es mayor a 0.05, la variable medida en esta pregunta, es decir, la frecuencia de la planificación no está influida por la carrera que se cursa. En este sentido, Flower y Hayes (1981), y más recientemente el grupo Didactext (2003; 2015), sostienen la importancia de la planificación en cualquier escrito si se quiere lograr su propósito, sin embargo, los estudiantes del área de la salud declaran que lo hacen “a veces”; además, cabe cuestionar en qué medida esta planificación es retomada por los estudiantes cuando desarrollan su proceso de textualización o de revisión.

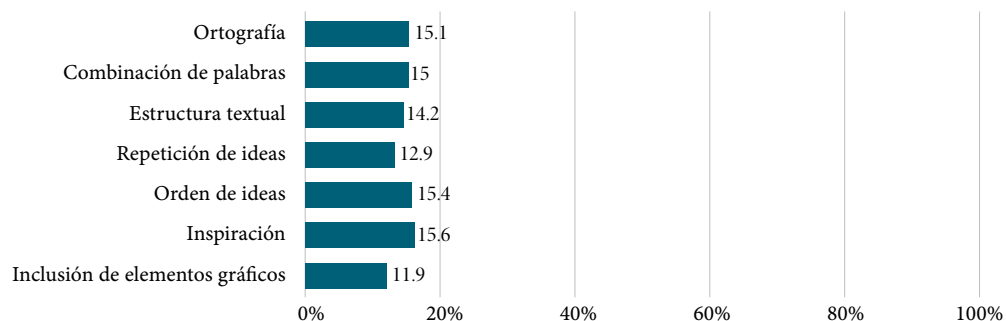
Respecto al conocimiento del objetivo y estructura del texto que se les pide escribir, los estudiantes manifiestan conocer tanto el objetivo (90.2 por ciento) como la estructura (79.9 por ciento) del texto cuando tienen que escribir para la universidad. En esta categoría la prueba estadística no mostró variación entre carreras.

En cuanto a la etapa de textualización, como se aprecia en la Gráfica 2, los estudiantes reconocen dificultades para escribir en la mayoría de los niveles, sin distinción de carrera.

Llama la atención el rol primordial que se le otorga a la inspiración (15.6 por ciento), un componente que la literatura del área revela como insustancial para lograr que un texto cumpla con su propósito comunicativo (Flower y Hayes, 1981). Este aspecto está asociado a la representación social que se ha expuesto en otras investigaciones (ver, por ejemplo, Cassany, 2001) en las que se ha encontrado que la representación literaria se impone en la percepción de la escritura en los estudiantes universitarios.

En cuanto a la categoría de revisión, 94.1 por ciento de los estudiantes declara efectuar una revisión de sus textos, mientras que sólo 5.9 por ciento dice no hacerlo. Sin embargo, al consultar sobre la profundidad de la revisión, las respuestas indican que ésta se realiza en un nivel superficial, y que tiene que ver más con la

Gráfica 2. Obstáculos que reconocen los estudiantes en su proceso de escritura universitaria



Fuente: elaboración propia.

idea de corrección que de revisión de la escritura (Creme y Lea, 2000).

Como se aprecia en la Fig. 2, las respuestas a por qué se revisa el texto, procesadas con la herramienta tecnológica www.nubedepalabras.es, permiten inferir una importante preocupación por la ortografía. Algunos ejemplos son: “para que no exista ningún error” (est1); “para poder corregir principalmente la ortografía” (est36); “es una forma de editar errores ortográficos” (est58).

Figura 2. Para qué revisan los textos



Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, la revisión se focaliza en corregir errores y no en realizar una transformación profunda que incluya un proceso reflexivo de la totalidad del texto y de su contexto. Identificamos, por tanto, una representación social de la revisión que se restringe al nivel superficial, es decir, se limita al nivel

léxico-gramatical sin implicar cambios en la microestructura ni en la macroestructura del texto (Cassany, 2000).

En síntesis, los estudiantes reconocen la importancia de la revisión de su escritura, pero sólo acceden a niveles superficiales y, a veces, confusos.

Multimodalidad

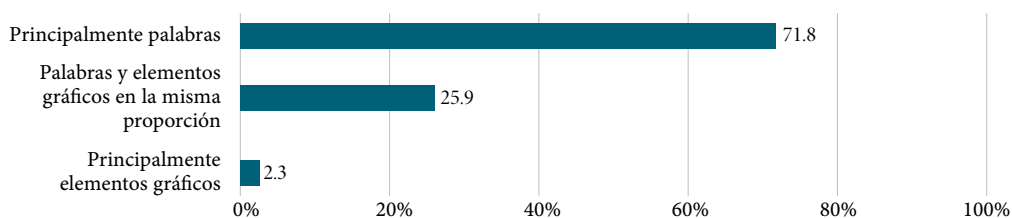
Con relación a la dimensión de multimodalidad, ésta se dividió en dos categorías: recursos, y función y trascendencia.

Recursos multimodales y su función en el proceso de escritura

En cuanto al uso de recursos, en la Gráfica 3 se puede observar una preeminencia del modo verbal (“palabras”) en sus textos (71.8 por ciento) y sólo 25.9 por ciento combina modo verbal y visual en la misma proporción.

En este resultado se pueden considerar dos opciones: por un lado, las tareas de escritura que entregan los profesores se focalizan esencialmente en la evaluación del modo verbal, sin considerar otros elementos, y esto se refleja en lo que realizan los estudiantes; por otro lado, es posible que los profesores sí tengan en cuenta que la construcción de significado puede ser desarrollada mediante múltiples recursos (Kress y van Leeuwen, 2006), pero no ponen en práctica estrategias para transmitirlo a sus estudiantes. En síntesis,

Gráfica 3. Uso de recursos semióticos



Fuente: elaboración propia.

lo que se observa en los datos es concordante con el paradigma logocentrista que señalan diversos autores (por ejemplo, Kress, 2010; Archer, 2010).

Cuando se les consultó a los estudiantes sobre los recursos multimodales que utilizan, y se les proporcionaron opciones, el escenario anterior cambió (Gráfica 4), ya que reconocieron el uso de mapas conceptuales, fotografías y fórmulas, y en menor medida, gráficos, tablas, esquemas, íconos y dibujos.

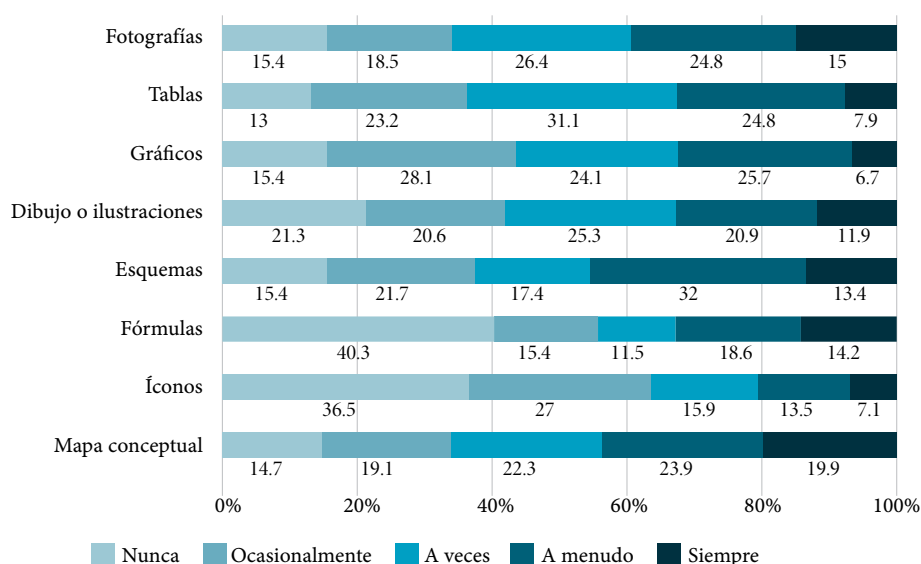
Ahora bien, al observar estos usos por carrera aplicando la prueba chi-cuadrado de independencia encontramos diferencias significativas en el uso de fotografías, gráficos y fórmulas. Por ejemplo, en Odontología, más de 60 por ciento de los estudiantes declararon utilizar

fotografías en sus escritos para la universidad, a diferencia de Fonoaudiología, donde sólo las utiliza 25 por ciento de los estudiantes.

Con relación al uso de recursos en los diferentes textos, para todas las carreras, en la Gráfica 5 se observa que donde más se usan es en las presentaciones de PowerPoint (47 por ciento), en los carteles (25 por ciento), en las transcripciones de clases (22 por ciento), en los resúmenes (17 por ciento) y en los informes de laboratorio (10 por ciento).

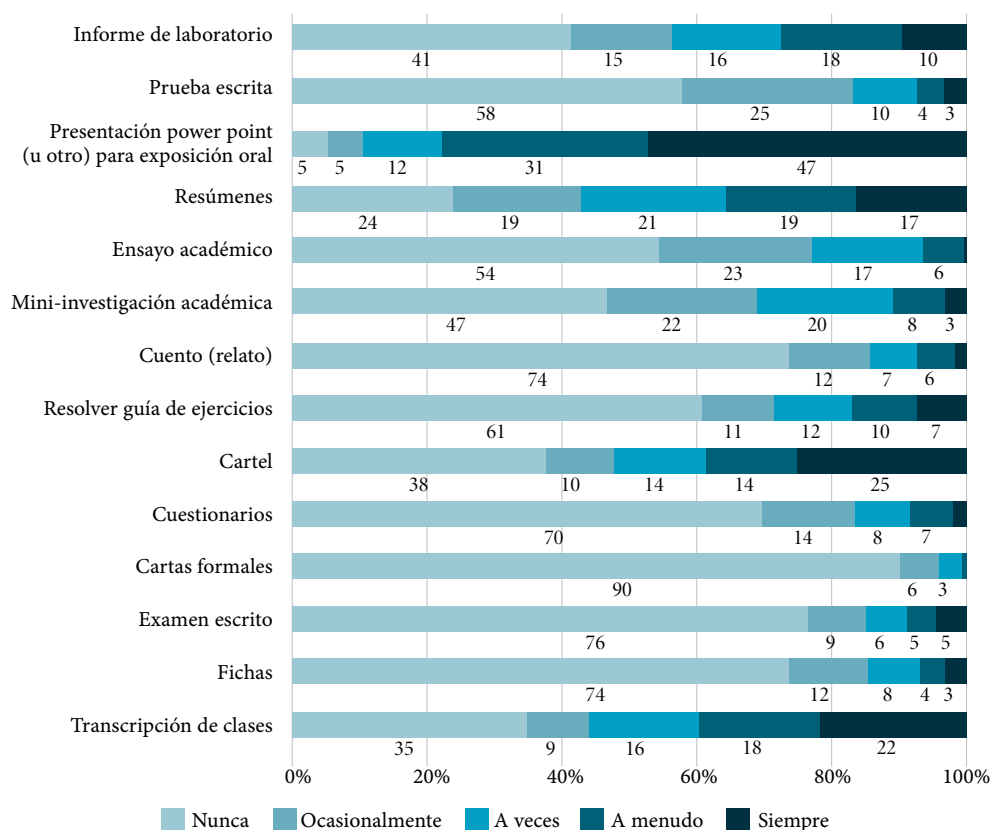
Adicionalmente, se determinó que hay diferencias significativas por carrera en el cartel y en la transcripción de clases; específicamente en Fonoaudiología, Kinesiología y Odontología, los estudiantes usan más elementos gráficos en el cartel, mientras que Medicina

Gráfica 4. Frecuencia de uso de recursos multimodales



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 5. Frecuencia de uso de recursos por tipo de textos



Fuente: elaboración propia.

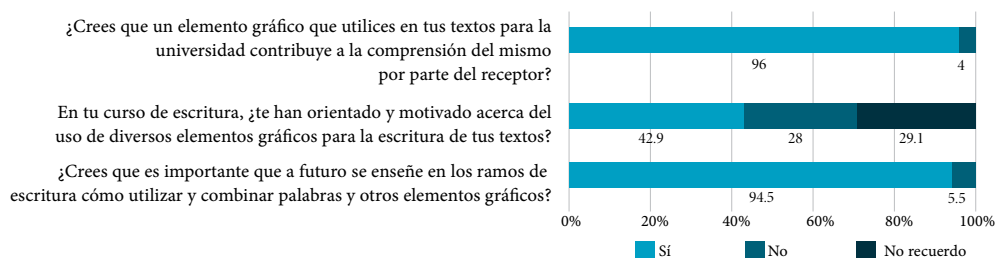
presenta un uso frecuente de elementos gráficos en las transcripciones de clases.

Con relación a la función de la dimensión de multimodalidad, se puede observar que los recursos se utilizan, principalmente, como ejemplo (37 por ciento) y para explicar un párrafo (31.2 por ciento). En segundo lugar, se establece la opción de reemplazo de sistema verbal (16.9 por ciento) y, por último, el uso decorativo (14.9 por ciento). Es interesante ver que existe un bajo uso de los elementos gráficos en esta última función, lo que plantea, en cierta medida, que los estudiantes declaran comprender que estos recursos tienen una función comunicativa específica, y no necesariamente estética. No obstante lo anterior, a la hora de escribir un texto señalan que le dan prioridad a las palabras.

Trascendencia de los recursos multimodales

En este apartado se aborda la trascendencia que los estudiantes consultados le asignan a los recursos multimodales. Al respecto, se pudo observar que, a pesar de primar el uso del modo verbal en la construcción discursiva de los textos que escriben para la universidad, otorgan casi la misma importancia al modo verbal (48.6 por ciento) que a los recursos multimodales en conjunto con el modo verbal (41.6 por ciento). Sin embargo, le dedican más tiempo de elaboración al modo verbal (61.2 por ciento), que a los recursos gráficos (7.8 por ciento), aun cuando 31 por ciento señala que le dedica igual tiempo al modo verbal que a los elementos gráficos al escribir un texto.

Gráfica 6. Importancia que se le asigna a los recursos multimodales



Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se les preguntó si creen que el uso de elementos gráficos aporta a la comprensión; como se indica en la Gráfica 6, 96 por ciento considera que sí lo hace. Esto tiene que ver con lo que los profesores plantean en sus clases, ya que, al ser consultados acerca de si han sido orientados respecto del uso de recursos gráficos, cerca de la mitad (42.9 por ciento) señala que sí ha recibido instrucciones. En contraste, el porcentaje aumenta considerablemente (94.5 por ciento) para la pregunta de si cree que deben ser orientados en el uso de palabras y elementos gráficos.

Pese a considerar la importancia del uso de multimodalidad en los textos universitarios, estas respuestas se contradicen con lo representado en la Gráfica 3, donde se señala que 71.8 por ciento de los estudiantes recurren al modo verbal; lo que se puede inferir es que las tareas que demandan los profesores no estarían considerando elementos multimodales y sólo se concentrarían en el modo verbal. Éste es un desafío para quienes se dedican a enseñar escritura universitaria.

Multimedialidad

Con relación a la dimensión de multimedialidad, se consideraron tres categorías: impacto tecnológico, uso y preferencia. A continuación, se exponen algunos de los aspectos más destacados que resultaron del estudio.

Impacto tecnológico

Se consultó a los participantes cómo evalúan el impacto tecnológico en relación con la

escritura universitaria. Al respecto, 73.5 por ciento considera que dicho impacto ha sido positivo, 13.4 lo pondera como negativo y 13.1 por ciento se declaró indiferente.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, y según lo planteado por Scolari (2008), la concepción optimista del impacto tecnológico, por parte los estudiantes, podría implicar un cambio en su cognición y una mayor receptividad a la incorporación de diferentes elementos mediales en los procesos de escritura.

Usos y preferencias de recursos multimediales

En esta era digital se consideran como positivas las iniciativas que tienen en cuenta el ámbito de la educación y el aprendizaje colaborativo, es decir, escuchar opiniones de los otros, buscar acuerdos y encontrar soluciones de manera conjunta (Mercer, 2001). Además de lo anterior, las posibilidades que brinda Internet a través de sus diferentes plataformas permiten escribir sincrónicamente y de manera colaborativa en un mismo documento.

La escritura, en su modalidad colaborativa, considera la negociación de significados (Bustos, 2009) de lo que los estudiantes entienden por la tarea, de los contenidos a incluir, la estructura del texto y cómo se explicará verbalmente. Frecuentemente, la escritura colaborativa incentiva la organización de los estudiantes que participan en el grupo, fomenta la tolerancia y el respeto y establece roles; es por esta razón que se consultó en la encuesta si se recurría a esta modalidad. Al respecto, los

estudiantes declararon que, en la actualidad, los trabajos que escriben para la universidad los elaboran mayoritariamente en tríos (52.6 por ciento), y en menor medida en parejas (24.5 por ciento) e individualmente (22.9 por ciento). Sin embargo, cuando se les preguntó cómo prefieren escribir sus textos el escenario cambió, ya que sólo 24 por ciento expresó preferencia por escribir en trío, y se incrementó la elección de la modalidad en parejas (39.4) e individual (36.6 por ciento). En cuanto al comportamiento de esta categoría por carreras, se encontraron diferencias significativas entre Medicina, en la que más de 50 por ciento de los consultados prefiere escribir los trabajos individualmente, y Obstetricia y Odontología, donde 75 y 68 por ciento, respectivamente, prefiere escribir en grupos de tres.

Con relación al soporte que más emplean los estudiantes para entregar sus trabajos escritos, predomina el papel, ya que, como muestra la Gráfica 7, más de 80 por ciento reporta usarlo “a menudo” y “siempre”. Casi a la par se encuentra el archivo digital, es decir, el documento ofimático (Word), la planilla electrónica (Excel) y la presentación digital (Power Point), con 70 por ciento de respuestas en los rangos “a menudo” y “siempre”.

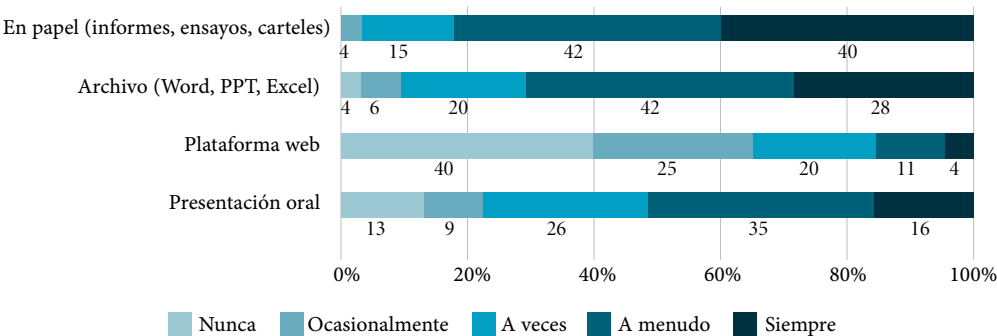
Respecto a esta categoría, se observaron diferencias significativas entre carreras: en la carrera de Obstetricia casi la totalidad de los estudiantes utiliza papel para entregar sus trabajos escritos; con relación al archivo digital y

al uso de la plataforma web sobresale la carrera de Nutrición, donde altos porcentajes de estudiantes utilizan estos soportes. Sobre el empleo de la presentación oral, es en las carreras de Fonoaudiología, Nutrición, Obstetricia y Terapia ocupacional en las que más se utiliza este tipo de soporte para entregar los trabajos escritos.

También se preguntó a los estudiantes universitarios sobre el uso de redes sociales para la escritura universitaria. Como se observa en la primera barra de la Gráfica 8, las valoraciones se dividieron casi en partes iguales a la pregunta de si les parecería interesante que se incluyera el uso de redes sociales para sus tareas y trabajos. En cuanto a las explicaciones de sus respuestas, quienes estuvieron de acuerdo señalaron que son un “medio de información”, que son “fáciles”, y que son una “ayuda”. En cuanto a los detractores, éstos señalaron que no las ven “necesarias”, que no son “serias” o “formales”, y que más bien son una “distracción”, además de considerar que las redes sociales son de uso “personal”. Las respuestas fueron mucho más dispersas cuando se les preguntó por las redes sociales que consideran atractivas para apoyar la escritura de sus textos para la universidad, ya que 23 por ciento dijo que ninguna, 28 por ciento optó por Fanpages, 25 por ciento prefiere Instagram, 20 por ciento Twitter, y sólo 2 por ciento Snapchat.

Con relación al uso del *chat* en la construcción de sus trabajos, un alto porcentaje (77.8 por ciento) lo usa efectivamente; sin

Gráfica 7. Recursos mediales para la presentación de trabajos escritos



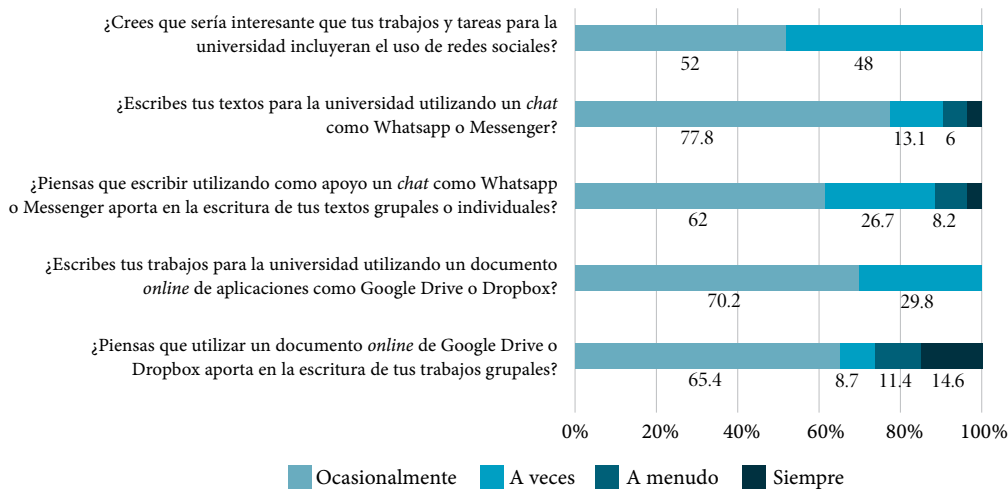
Fuente: elaboración propia.

embargo, cuando se les consultó sobre el aporte que significa esta herramienta en la generación de sus trabajos escritos, esta preferencia descendió a 62.4 por ciento (Gráfica 8).

En esta misma gráfica, respecto al uso de herramientas de elaboración de textos colaborativos como Google Docs (Google Drive) o Word Online (Dropbox), 70.2 por ciento declaró utilizarlo a menudo, y 65.4 por ciento

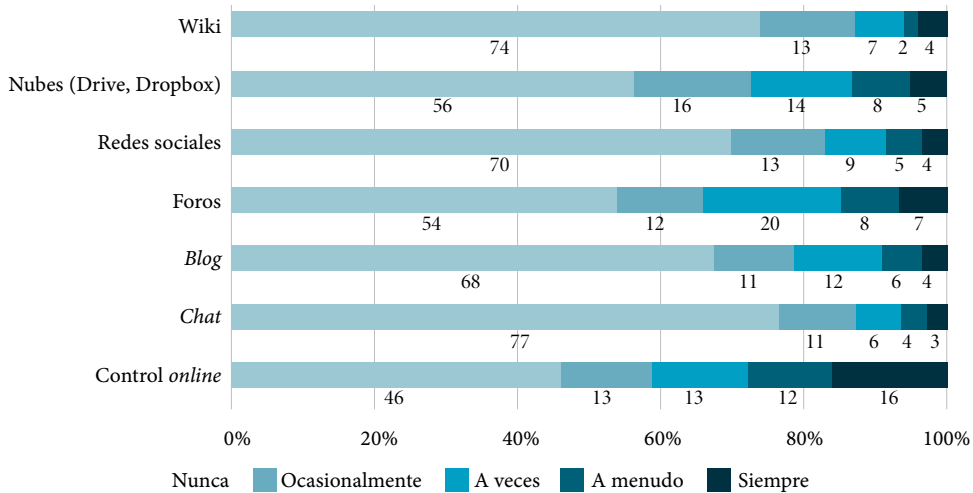
coincidió en que estos recursos son un aporte a su trabajo en la universidad. Cabe destacar que el uso de este tipo de plataformas está aumentando exponencialmente (Brescó y Verdú, 2014) en la escritura universitaria debido a sus innumerables ventajas, como la ruptura de las barreras del espacio, las variadas herramientas de edición disponibles y la posibilidad de recuperar versiones antiguas.

Gráfica 8. Usos de chat y plataformas colaborativas en la escritura universitaria



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 9. Usos y preferencias de medios por parte de los profesores



Fuente: elaboración propia.

Por último, respecto a la pregunta sobre el uso de los recursos de los que disponen los profesores en el aula virtual basada en Moodle, los estudiantes señalan que la herramienta más usada es el control *online* (41 por ciento), que agrupa los rangos “a veces” y “siempre”, y en seguida se encuentra el empleo de foros virtuales, con 36 por ciento en la suma de los mismos parámetros de respuesta. Las redes sociales, el *chat* y las *wikis* son los recursos menos empleados por los profesores, según lo que declaran los encuestados. Estos datos se aprecian en la Gráfica 9.

Estos resultados aportan información valiosa respecto de la subutilización, por parte de los profesores, de esta herramienta de aprendizaje que la universidad pone a su disposición.

CONCLUSIONES

En este artículo se buscó describir las representaciones sociales de la escritura multimodal y multimedial académica-universitaria que manifiestan los estudiantes chilenos que cursan el primer año de carreras del área de la salud, en tres dimensiones: proceso de escritura, multimodalidad y multimedialidad. El estudio se enfocó en estudiantes universitarios de carreras de la salud porque la multimodalidad y la multimedialidad cobran cada vez más importancia en el ámbito laboral en esa disciplina; de hecho, muchas de las interacciones entre el profesional de la salud y el paciente se desarrollan mediante plataformas digitales, en las cuales las competencias multimodal y multimedial son esenciales para saber comunicar adecuadamente los diagnósticos, exámenes, informes y otros mensajes. Así, en la primera dimensión se observó que los estudiantes efectivamente conciben a la escritura como un proceso, pero este proceso es superficial y de corto alcance. En este sentido, se sugiere explorar sobre la realización de cursos de escritura para potenciar la conciencia de que la producción escrita —como proceso— implica

trabajar con diversos tipos de textos que, si bien varios estudiantes declaran utilizar, habitualmente los profesores no los emplean como tareas de escritura: los resúmenes de materias y las transcripciones de clases. Estos últimos no necesariamente son asignados por los profesores, sino que los estudiantes los construyen para su estudio particular.

En cuanto a la segunda dimensión, se encontró que los estudiantes siguen anclados en la mirada logocentrista, sin poder desprenderse del modo verbal como la forma exclusiva de construir significados (Bezemer y Kress, 2008; Archer, 2010). Los encuestados demostraron ser conscientes de la existencia de otros recursos semióticos, además del modo verbal, y reconocen que aportan significado y que facilitan la comprensión de lo que quieren comunicar; sin embargo, esto no lo aplican a sus escritos. Lo anterior representa un desafío no sólo para los estudiantes, sino también para los profesores que enseñan escritura, quienes deberán renovar y actualizar las tareas que proponen.

Con relación a la multimedialidad, a pesar de que la representación social de los estudiantes respecto al impacto tecnológico es positiva, siguen apegados a dispositivos tradicionales (el papel y la hoja en digital) para entregar sus tareas escritas, dejando de lado las potencialidades de otro tipo de plataformas. Por lo anterior, es necesario no limitar el uso de las tecnologías, es decir, superar el concepto técnico de las TIC (Cobo, 2016). En el caso de las redes sociales, la representación social respecto de su uso en trabajos y tareas prácticamente se divide en partes iguales. Dado que hay una tendencia al alza en el uso de herramientas de escritura colaborativa *online* (por ejemplo, Google Drive), las cuales usan el *chat* para la coordinación de actividades y la redacción, esto sugiere la importancia de usar recursos mediales que posibiliten la creación en conjunto y la convergencia de múltiples medios. Así, los profesores podrían alfabetizar con mayor propiedad a sus alumnos sobre estos aspectos. Una de las actividades que se

podría generar es el uso de la plataforma de Drive de Google que permite interactuar a los profesores con sus estudiantes en la escritura.

Para concluir, cabe mencionar que las representaciones sociales sobre la escritura multimodal y multimedial de los estudiantes son restringidas, es decir, como ya se dijo, consideran la escritura esencialmente anclada a lo verbal y un uso limitado de la tecnología. Al respecto se sugiere que las tareas de escritura se amplíen a lo multimodal y consideren lo multimedial para que, efectivamente, potencien el desarrollo de la competencia multimodal y multimedial. Esta recomendación, sin embargo, debe sostenerse en más estudios

que permitan, a través de la evidencia empírica, confirmar esta necesidad de cambio.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, se presentaron dificultades en la conexión de las diferentes dimensiones estudiadas: hubiera sido deseable establecer, mediante una medición estadística, la vinculación entre el proceso de escritura, la multimodalidad y la multimedialidad. Esto podría ser explorado en futuros estudios. Asimismo, del estudio surgió la necesidad de conocer las representaciones sociales de los profesores en torno al desarrollo de la competencia multimodal y multimedial en sus estudiantes.

REFERENCIAS

- AGUILAR, Paula, Paulina Albarrán, María Constanza Errázuriz y Cecilia Lagos (2016), "Teorías implícitas sobre la escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos", *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 7-26.
- AGUILAR Peña, Paula (2017), "Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 179-192.
- ARCHER, Arlen (2010), "Challenges and Potentials of Writing Centres in South African Tertiary Institutions", *South African Journal of Higher Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 495-510.
- ARCHER, Arlen y Esther Breuer (2016), "A Multimodal Response to Changing Communication Landscapes in Higher Education", en Arlen Archer y Esther Breuer (eds.), *Multimodality in Higher Education*, Leiden (Holanda), Brill, pp. 1-17.
- BAZERMAN, Charles (2014), "El descubrimiento de la escritura académica", en Federico Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 11-16.
- BEZEMER, Jeff y Gunther Kress (2008), "Writing in Multimodal Text. A social semiotic account of designs for learning", *Written Communication*, vol. 25, núm. 2, pp. 166-195.
- BOVIER, María Victoria (2016), *Tendencia de los nativos digitales: proyecciones futuras de la generación Z*, Tesis de Licenciatura, Buenos Aires, Universidad Abierta Interamericana (Argentina).
- BRESCÓ, Enric y Noemí Verdú (2014), "Valoración del uso de las herramientas colaborativas wikispaces y Google Drive en la educación superior", *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 49, en: <http://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/viewFile/39/15> (consulta: 10 de octubre de 2018).
- BUSTOS, Alfonso (2009), "Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de coautoría", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 12, núm. 12, pp. 33-55.
- CASSANY, Daniel (2000), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, Daniel (2001), "Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. La escritura como umbral de paradigma científico y democrático", *Revista Candidus*, núm. 17, en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=5554 (consulta: 17 de agosto de 2019).
- CASTELLS, Manuel (2007, 24 de noviembre), "Estudiar, ¿para qué?", *La Vanguardia*, Barcelona [online].
- CHARAUDEAU, Patrick (2003), *El discurso de la información mediática*, Barcelona, Gedisa.
- CHEN, Bin, Dennis Zaebsy y Lynn Seel (2005), "A Macro to Calculate Kappa Statistics for Categorizations by Multiple Raters", paper 155-30, en: <http://www2.sas.com/proceedings/sugi30/155-30.pdf> (consulta: 20 de octubre de 2018).
- COBO, Cristóbal (2016), *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo, Debate.

- Consejo Nacional de Educación (2015), "Tendencias. Índices 2015", en: https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_indices_2015.pdf (consulta: 12 de noviembre de 2018).
- CREME, Phyllis y Mary Rose Lea (2000), *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa.
- CRESWELL, John (1994), *Research Design. Qualitative and quantitative approaches*, Thousand Oaks, Sage.
- Enlaces (2014), "Resultados SIMCETIC 2013" (infografía), en: http://www.enlaces.cl/wp-content/uploads/INFOGRAFIA_RESULTADOS_SIMCETIC2013.pdf (consulta: 15 de octubre de 2018).
- ERRÁZURIZ, María Constanza, Lucía Arriagada, Maritza Contreras y Carla López (2015), "Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 150, pp. 76-90.
- FLOWER, Linda y John Hayes (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, pp. 365-387.
- GISBERT, Mercè y Francesc Esteve (2011), "Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios", *La Cuestión Universitaria*, núm. 7, pp. 48-59.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012), *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en educación básica, segunda edición*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Grupo Didactext (2003), "Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 15, pp. 75-102.
- Grupo Didactext (2015), "Nuevo marco para la producción de textos académicos", *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 27, pp. 219-254.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- HYLAND, Ken (2015), "Genre, Discipline and Identity", *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 19, pp. 32-43.
- IRIGARAY, Fernando y Anahí Lovato (2014), *Hacia una comunicación transmedia*, Rosario (Argentina), UNR.
- JARVIS, Jeff (2015), *El fin de los medios de comunicación de masas. ¿Cómo serán las noticias del futuro?*, Barcelona, Gestión 2000.
- JENKINS, Henry (2008), *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- JODELET, Denise (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici (ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469-493.
- KRESS, Gunther (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Málaga, Aljibe.
- KRESS, Gunther (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Londres/Nueva York, Routledge.
- KRESS, Gunther y Theo van Leeuwen (2006), *Reading Images. The grammar of visual design*, Londres, Routledge.
- LANDIS, J. Richard y Gary Kock (1977), "The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data", *Biometrics*, vol. 33, núm. 1, pp. 159-174.
- LLUNA, Susana y Javier Pedreira (coord.) (2017), *Los nativos digitales no existen: cómo educar a tus hijos para un mundo digital*, Barcelona, Deusto.
- LIUZZI, Álvaro (2014), "De documentales interactivos y géneros híbridos", en Fernando Irigaray y Anahí Lovato (eds.), *Hacia una comunicación transmedia*, Rosario (Argentina), UNR.
- MERCER, Neil (2001), *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós.
- MONTOÍO, Estrella y Anna López (2010), "Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: el caso de la recomendación profesional", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel, pp. 215-245.
- MONSALVE-Upegui, María Elicenia (2015), "Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica", *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 12, núm. 2, pp. 215-224.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- PARODI, Giovanni y Gina Burdiles (eds.) (2015), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*, Santiago de Chile, Ariel.
- PRENSKY, Marc (2010), *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*, Thousand Oaks, Corwin.
- RAMONET, Ignacio (2011), *La explosión del periodismo*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- SALAVERRÍA, Ramón (2005), *Cibermedios. El impacto de Internet en los medios de comunicación en España*, Sevilla, Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- SCHWAB, Klaus (2016), *The Fourth Industrial Revolution*, Nueva York, Crown Business.
- SCOLARI, Carlos (2008), *Hipermediaciones*, Barcelona, Gedisa.
- SCOLARI, Carlos (2010), *Convergencia, medios y educación*, Asunción, Red Latinoamericana Portales Educativos (RELPE).
- TAPIA, Mónica y Juanita Marinkovich (2011), "Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar", *Onomázein*, vol. 24, núm. 2, pp. 273-297.
- VÁSQUEZ-ROCCA, Liliana (2018), "Desafíos para el desarrollo de una competencia multimodal disciplinar. El caso del género Informe de Política Monetaria (IPOM)", *Revista Signa*, núm. 27, pp. 1095-1123.