

**PRÁCTICAS DE ESCRITURA MULTIMODAL EN LOS CURSOS INICIALES
DE PREGRADO**

XIMENA MARCELA ALVAREZ VALBUENA

ANTEPROYECTO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

BOGOTÁ

2019

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 Formulación del problema	4
1.3. Objetivos	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2. Objetivos específicos	7
1.4. Antecedentes	7
1.5. Justificación	16
2. MARCO TEORICO	18
2.1 Escritura Académica.....	18
2.2. Alfabetización académica	19
2. 3. Literacidad académica	20
2.4. Literacidad disciplinaria	21
2.5. Escritura Multimodal.....	21
2.6. Lectura multimodal	22
2.7. Texto multimodal	23
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	25
3.1. Fases de la investigación	26
3.2. Instrumento	28
4. Conclusiones y proyecciones	36
Referencias	37

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es importante resaltar la importancia de las prácticas de escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que cursan el nivel de educación superior y de analizar las diferentes dificultades que presentan al momento de escribir un texto. Asimismo, estas prácticas se encuentran permeadas por los procesos de globalización y constante cambio donde las Tecnologías de la Información y Comunicación han logrado expandirse velozmente por todo el mundo lo que ha generado una serie de transformaciones y exigencias a nivel educativo.

El uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el aula está directamente influenciado por herramientas y estrategias que permite un aprendizaje significativo en los estudiantes. Es así que se brinda la posibilidad de aplicar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje relacionada con la incorporación de nuevos tipos de textos desde las opciones de la tecnología y lo digital, que integran diferentes formas de entender, organizar y plasmar la información.

Desde esta perspectiva, se puede apreciar el aumento de los usos de textos multimodales en las prácticas escriturales. Hace mucho tiempo los estudiantes dejaron de escribir en papel y las formas de escribir están transversalizadas por el uso del computador, el smartphone, la tablet u otro. En este sentido, este anteproyecto busca identificar las formas y prácticas que tienen los estudiantes cuándo escriben a partir de lo multimodal, y en esta perspectiva, pensar perspectivas para transformar la enseñanza de la escritura académica en las aulas universitarias.

Por esta razón se pretende identificar las prácticas de escritura multimodal que desarrollan los estudiantes del programa Literatura y Lengua Castellana del CAU Cúcuta de la Universidad Santo Tomás, para comprender las incidencias y acciones de la tecnología en los procesos de escritura académica universitarios.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

En la actualidad, encontramos que los estudiantes universitarios se les dificulta el intercambio comunicativo académico de forma escrita. Esto puede ser causado por distintos factores tales como la falta de motivación, carencia de dominio de los temas, algunos problemas de contexto y la competencia lingüística. Por ejemplo, la falta de motivación, en la mayoría de los casos, aparece cuando los estudiantes al realizar un trabajo se sienten coartados porque no se les brinda la posibilidad de escribir teniendo en cuenta sus gustos e interés sino por el contrario están limitados a un cierto material bibliográfico. Por tanto, sienten que sus trabajos se limitan a copiar y pegar frases, pensamientos y planteamientos ya establecidos por ciertos autores, dejando de lado la elaboración personal.

La carencia de dominio de los temas se debe a diferentes factores y en ocasiones son desconocidos por ellos, hasta el momento de realizar un trabajo escrito. Al no dominar un tema podemos encontrar problemas de coherencia y cohesión, ideas sueltas mal entrelazadas o conectadas. El contexto también influye en los problemas de producción escrita, ya que el estudiante no cuenta con el tiempo suficiente para realizar sus trabajos y en su afán por cumplir no se detienen a revisar, corregir o rehacer las partes que están fallando, se limitan a entregarlos tal y como los van produciendo. El cansancio y el sueño son otros factores que hacen que el estudiante pueda dejar de lado la competencia lingüística, olvidando normas gramaticales y algunos de los parámetros de redacción.

Ante este diferente tipo de situaciones, hoy en día la forma de comunicación escrita de los universitarios ha cambiado debido a la aparición de las nuevas tecnologías, han cambiado las reglas formales, el carácter monolingüe y monomodal del discurso en la comunicación escrita (New London Group, 1996). El uso del teléfono celular o móvil por parte de los estudiantes universitarios permite que interactúen con otros, a través del uso de distintos códigos comunicativos, sean visuales, verbales o auditivos o todos integrados en una misma fuente de mensaje multimodal (Gee, 2000). Estos cambios en la comunicación interpersonal desarrollados a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han motivado una transformación profunda de las formas de aprender en la Educación Superior (Goodfellow & Lea, 2013).

Desde esta perspectiva, se revisa el caso específico de los estudiantes de primer semestre de un programa académico de la universidad Santo Tomás. La USTA es reconocida como una institución de educación superior católica de carácter privado certificada con acreditación de alta calidad, tiene presencia en cinco ciudades del país en la modalidad presencial y veintitrés CAU (centros de atención universitaria) en la modalidad Abierta y a distancia. En el CAU Cúcuta en los programas de educación está la oferta académica del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana donde es importante el aprendizaje autónomo y la responsabilidad de los estudiantes, quienes se forman como lectores y escritores capaces de desarrollar estrategias curriculares y didácticas para la lectura y escritura. Este contexto está compuesto en el CAU Cúcuta de la Universidad Santo Tomás con 5 estudiantes que se encuentran cursando los últimos semestres del programa Literatura y Lengua Castellana.

Es aquí donde surge la necesidad de analizar las prácticas de escritura académica que desarrollan los estudiantes del programa Licenciatura en literatura y Lengua Castellana en el proceso de escritura, análisis, comprensión y producción de textos en especial de la escritura multimodal como nuevas formas de escritura en formatos digitales que se presentan gracias a los avances de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y a su vez conceptualizar el papel de la escritura multimodal en la educación superior.

El desarrollo de las TIC ha potenciado también un tipo de texto multimodal (Kress, 2010), donde la integración de los distintos modos (visual, sonoro, lingüístico, espacial y gestual) se dan amalgamados en la construcción del significado en un mismo texto. En esta situación el estudiante universitario debe desarrollar ciertas habilidades relacionadas con las competencias informacional, digital y mediática, entre otras (Area, 2010; Jones & Lea, 2008). La necesidad de buscar y seleccionar información procedente de diversas fuentes y de diseñar discursos multimodales en la escritura académica, requiere de un proceso formativo específico en el contexto universitario (Cope & Kalantzis, 2008; Pasadas, 2010). Por ello, si el entorno académico está rodeado de textos multimodales, el estudiante deberá desarrollar una multialfabetización (New London Group; 1996; Cope & Kalantzis, 2009) que le permita leer y escribir en un contexto académico/disciplinar y con una finalidad epistémica o crítica (Acher, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo las prácticas de escritura multimodal contribuyen al proceso de alfabetización académica en los estudiantes del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAU Cúcuta? Es así que el objetivo fundamental del proyecto de investigación es identificar las prácticas de escritura multimodal que desarrollan los estudiantes del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAU, para así pensar estrategias para mejorar los procesos de producción escrita de los estudiantes por medio de las nuevas formas de escritura que facilitan el trabajo, la motivación, calidad y la producción escrita.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo las prácticas de escritura multimodal contribuyen al proceso de alfabetización académica en los estudiantes del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAU Cúcuta?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Identificar las prácticas de escritura multimodal en el programa de licenciatura en literatura y lengua castellana de la universidad santo tomas CAU CÚCUTA.

1.3.2. Objetivos específicos

Reflexionar sobre el papel de la escritura académica multimodal en el programa de licenciatura en literatura y lengua castellana de la universidad santo tomas.

Formular ejes de reflexión para el desarrollo de prácticas de enseñanza de escritura académica multimodal.

Comprender el papel de la escritura multimodal en la educación superior.

1.4. Antecedentes

En la presente investigación sobre las prácticas de escritura multimodal en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAU Cúcuta se tuvieron en cuenta los estudios, trabajos y opiniones realizadas de otros trabajos que aportaron ideas e información importante en el desarrollo de la investigación, donde se destacan los siguientes:

A. Una Mirada a los Modelos Multimodales de Comprensión y Aprendizaje a Partir del Texto. Autores Gladic Miralles, J y Cautín Epifani V (2016).

Es indudable la influencia que han tenido los adelantos tecnológicos en los diferentes ámbitos de la sociedad, y la educación no es la excepción. Diversos investigadores

coinciden en señalar que estas tecnologías han contribuido a la creciente incorporación de material educativo integrado por diversos sistemas semióticos, lo que, por un lado, pone en tensión la anterior hegemonía del sistema verbal como preeminente para una alfabetización efectiva (Bezemer & Kress, 2010; Manghi, 2011; Kress & Seleander, 2012; Unsworth, 2010; Manghi, 2013; Manghi, González, Echeverría, Marín, Rodríguez & Guajardo, 2013; Unsworth & Thomas, 2014; Sabich, 2015; Soleas, 2015) y, por otro lado, destaca la importancia de la integración de estos sistemas en la interacción de aula y la comunicación en general (Manghi, 2010; Manghi & Córdova, 2011; Manghi, Arancibia, Illanes, Herrera, Zamora, 2014; Manghi, Badillo y Villacura, 2014).

El presente artículo tiene como objetivo realizar una revisión del enfoque cognitivo respecto de la comprensión de textos multimodales. Se parte de la premisa de que todos los textos son por naturaleza multimodales, ya que la construcción de significado se elabora por medio de la conjunción de diversos sistemas semióticos. Por esto, centramos nuestra primera mirada a la visión del texto desde la semiótica. Una vez establecido el concepto de texto como entidad multimodal, se realiza un recorrido por los diferentes modelos que abordan el fenómeno de la comprensión y aprendizaje a partir del texto desde esta perspectiva. Concluimos nuestra revisión con una reflexión en relación con los aportes y desafíos que presenta esta visión para futuras investigaciones en el área.

B. Prácticas multimodales de escritura: una apuesta por la resignificación. Autores Muñoz, P N y Ortiz, O D (2016).

Tanto la sociedad como la escuela de ahora en día están directamente influenciados por los avances y medios tecnológicos que cada día permean y trascienden cada aspecto de la vida. Éstos nuevos medios, brindan la posibilidad de ahondar en nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, nos surge la inquietud de cómo vincular los medios y tecnologías disponibles, en un aspecto en específico que media y transversaliza todos los aspectos sociales y escolares como lo es las prácticas de escritura, generando en los estudiantes una resignificación de la mencionada práctica.

Para este propósito, se hace uso de la secuencia didáctica como eje central en relación directa con la multimodalidad, con una población de estudiantes pertenecientes al Centro Educativo Rural la Morena del municipio de Envigado. En el primer apartado donde todo comenzó se busca poner en contexto al lector, en cuanto a la población, el modelo pedagógico y las situaciones que delimitaron la formulación del problema investigativo y los objetivos. Seguidamente en el capítulo Legalidad temores y aciertos en el CER la Morena, esbozaremos la relación entre la educación en la institución y las propuestas legales del MEN.

En el sexto capítulo, el estado de la cuestión, haremos un repaso en cuanto a las investigaciones que se hicieron con respecto a nuestro tema de interés, tales como multiculturalidad en la escuela, multimodalidad en la universidad, así como ahondar los trabajos realizados referentes a las prácticas de escritura en la escuela. En el séptimo capítulo, se hace referencia al por qué el método elegido de investigación fue la Investigación Acción y desde cuáles referentes teóricos se trabajó, por otro lado, se harán referencia a los métodos de recolección de datos. Para finalizar en los tres últimos capítulos se pondrán en evidencia los hallazgos para cada una de las variables del trabajo de investigación, empezando con la secuencia didáctica, siguiendo con las prácticas de escritura y por último con los aspectos de la multimodalidad.

C. Otra investigación realizada De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. Autor Londoño Vásquez, D-A. (2014).

La lectura y la escritura en los últimos 30 años en Hispanoamérica han venido ganando un espacio significativo en las diferentes discusiones tanto académicas como investigativas de las ciencias sociales y humanas. Al parecer, las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento observan en estas un potencial de aprendizaje, generación de conocimiento y disseminación de los procesos y resultados académicos e investigativos, permitiendo que las personas involucradas puedan no solo entender y comprender aquello a lo que acceden, sino también producir y compartir lo aprendido.

En Argentina, el trabajo de Carlino (2002) titulado Enseñar a escribir en la universidad: como lo hacen en Estados Unidos y por qué parte de un corpus de análisis

compuesto por los documentos elaborados por unas 20 instituciones educativas estadounidenses y la información recogida durante una visita a la Universidad de Princeton. En ellos, según Carlino (2002, p. 59): “Es posible apreciar un panorama distinto al argentino acerca de qué hacen estas universidades con la lectura y escritura de los estudiantes”. En los Estados Unidos, cada universidad cuenta con un Programa de Escritura que desarrolla múltiples intervenciones.

Por otro lado, es relevante reconocer que los aportes de Ferreiro (1997) han sido fundamentales para el desarrollo de nuevas investigaciones alrededor de la cultura escrita y la alfabetización académica, respectivamente. Un ejemplo de ello es el trabajo de Gallelli y Salles (2000) denominado La investigación-acción en lectura comprensiva. Una propuesta para articular la Educación General Básica (EGB) con el Nivel Medio, cuya etapa inicial fue presentada como ponencia en las Sesiones en español de la 46ª Convención Anual de la IRA, en la ciudad de Nueva Orleans. Este trabajo permitió la posterior creación de la Red de Lectores de textos literarios y de textos de las ciencias, mediante el empleo del correo electrónico y el correo postal, que permitiese unir a niños, jóvenes y adultos de diversas ciudades del mundo, con el propósito de favorecer las nuevas alfabetizaciones, la inclusión social y la lectura reflexiva de la práctica docente.

En España, Cassany (2004) dirige el grupo de investigación Literacidad de la Universidad Pompeu Fabra y desarrolla diversas investigaciones alrededor de esta temática, en compañía de importantes investigadores europeos y latinoamericanos. Los temas de interés, inicialmente, estaban relacionados con aspectos generales de la lectura crítica y su fundamentación, los cambios que están creando nuevas prácticas lectoras y el incremento de la importancia de la comprensión crítica. Desde 2006, estos intereses se han tornado hacia la literacidad digital o las formas de lectura en pantalla de los nuevos géneros “tecleados”, como el chat, los fórums, el correo electrónico o las webs.

Indiscutiblemente, cada autor y perspectiva presentan elementos y conceptos vitales que han dinamizado las nuevas propuestas de alfabetización; sin embargo, para este proyecto, el término a utilizar es la literacidad, teniendo en cuenta que más que un proceso de alfabetización, el cual es relevante como paso inicial, se da un énfasis en la

estructuración y construcción de competencias en lectura y escritura que permiten generar no solo mejores resultados académicos, aunque no dependan exclusivamente del papel de los docentes de las disciplinas específicas, sino también construir lectores críticos, autónomos y democráticos, puesto que nuestra propuesta con base en el trabajo de Cassany (2004, 2005c, 2006a) es incluyente y toma de forma coherente y concatenada los conceptos más relevantes de cada una de las propuestas anteriores.

D. *El proyecto La escritura como proceso y objeto de enseñanza* de Botello Carrascal, S-M (2013).

Es de considerar la importancia que posee la escritura en la formación académica y especialmente en el desarrollo de los procesos de pensamiento en niños y jóvenes, debido a que hace parte de las actividades diarias propias de la escuela, así como permite las relaciones del individuo con la sociedad. No obstante, siendo las concepciones elementos de la cosmovisión de cada individuo que permean las ideas y el comportamiento, se requiere un estudio de las mismas de manera que posibilite ver la influencia relación

Por lo tanto, la investigación “la escritura como proceso y objeto de enseñanza” presenta como principal objetivo analizar las concepciones que sobre la escritura académica tienen los maestros de las áreas fundamentales en la educación media, de manera que se puedan caracterizar y contrastar dichas concepciones de acuerdo a la formación individual. Para ello se lleva a cabo una metodología de tipo cualitativo en donde las encuestas y las entrevistas reflejan las concepciones de los docentes alrededor del tema de la escritura, de la misma manera que permiten ver la relación entre las concepciones y las estrategias empleadas para la enseñanza de la escritura en el aula de clase. Con este trabajo se espera contribuir a los procesos de enseñanza de la escritura, fortaleciendo las estrategias que llevan a cabo los docentes en su quehacer dentro del aula de clase.

Es fundamental abordar la escritura desde todas las áreas que componen el currículo escolar, de una manera transversal, convirtiendo la lengua en un instrumento de organización del pensamiento, construcción de significados, registro del entorno

sociocultural y herramienta de comunicación. Esto exige un esfuerzo mancomunado de los docentes, quienes en su condición de profesionales de la educación y en particular de sus disciplinas, se valgan de su experiencia con el conocimiento y entiendan la responsabilidad de enseñar a escribir desde cada una de sus áreas de formación, utilizando criterios generales de redacción, pero a su vez los lenguajes propios de sus disciplinas, propiciando la construcción y reformulación del saber y no simplemente su reproducción.

E. Otro estudio realizado es *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles* de Paula Carlino (2003).

Reseña las investigaciones sobre alfabetización académica señalando su poder explicativo para dar cuenta de las dificultades al leer y escribir constatadas en los estudiantes del nivel superior. Examino el potencial epistémico de la escritura, desaprovechado por nuestras casas de altos estudios, que no ofrecen el contexto necesario en el que los alumnos puedan escribir para aprender. Sintetizo luego los resultados del relevamiento que hice sobre 90 universidades australianas, canadienses y norteamericanas, en las que -contrariamente a nuestras instituciones- se han implementado diversos sistemas para alfabetizar académicamente a sus estudiantes. Al final, concluyo delineando los cambios institucionales y curriculares que precisaría nuestra educación superior para hacerse cargo de transmitir la cultura escrita intrínseca a las carreras que enseña.

En este trabajo he querido mostrar cómo los estudios sobre alfabetización académica permiten echar luz a uno de los problemas más recurrentes en nuestra educación superior: las dificultades de los universitarios para interpretar y producir textos académicos en el contexto de las diversas materias. También he presentado los esfuerzos de otros países para hacerse cargo de enfrentar estas dificultades. He indicado que sus experiencias no son propuestas remediales, sino que parten de la reconceptualización acerca de lo que está en juego cuando se lee y se escribe en la universidad. Admiten que no se trata de que sus alumnos llegan mal formados a los estudios de grado, sino que

éstos plantean desafíos discursivos propios y que es responsabilidad institucional disponer los medios para ayudar a afrontarlos.

Así mismo aporta algunas razones y varios modelos para intentar un cambio de rumbo, pero es su intención que no sólo mis colegas, los docentes, abrevien en ellas. Desearía que el problema de la lectura y escritura en la universidad dejara de ser adjudicado a los alumnos y pasara a convertirse en tema de ocupación institucional. Desearía que mi escrito sirviera también a los estamentos que deciden el curriculum de las carreras y a las autoridades que gestionan los recursos. Desearía que todos volviéramos a pensar los modos en que la universidad se responsabiliza por fomentar la cultura escrita específica de sus carreras, o se desentiende de que ello ocurra.

F. *El estudio sobre la Alfabetización académica 10 años después*. Autor Paula Carlino (2013).

Las experiencias y publicaciones latinoamericanas sobre la enseñanza de y con la lectura y la escritura en la universidad han consolidado un campo de acción y pensamiento a lo largo de la última década. Este artículo recorre ciertas ideas que contribuyeron a conceptualizar los problemas intervinientes y analiza iniciativas desarrolladas en el entorno argentino, contraponiendo el enfoque de enseñar prácticas situadas versus entrenar habilidades fragmentarias. Se sostiene que el debate se ha desplazado desde la discusión sobre si es apropiado o no ocuparse de la lectura y escritura en los estudios superiores hacia la disputa por quién, cómo, dónde, cuándo y para qué hacerlo. Finalmente, la definición de alfabetización académica propuesta hace diez años es reformulada para subrayar los procesos de enseñanza que preservan el sentido de las prácticas implicadas.

En este apartado “una reconceptualización de la alfabetización académica” propone revisar el concepto de alfabetización académica, enunciado una década atrás. Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los

universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él.

G. Así mismo Moreno Mosquera, E. (2019) en su artículo “Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación”.

Esta investigación se encuentra inserta en una discusión actual en torno a dos tradiciones discursivas principalmente: Literacidad académica y alfabetización académica. Habría una tercera denominada literacidad disciplinaria. Según Barton y Hamilton (1990), el término literacidad tomó fuerza en el ámbito anglosajón desplazando a los de lectura y escritura en las décadas de los setenta y ochenta. La concepción en torno a literacidad o literacidades surgió en el Reino Unido, como una propuesta que incluye eventos mediados por textos escritos implicados en diferentes contextos sociales, no únicamente el académico. De acuerdo con Lea y Street (1998, 2006) la escritura y la literacidad en contextos académicos podrían conceptualizarse mediante tres perspectivas interrelacionadas: I. Modelo de habilidades de estudio; II. Modelo de socialización académica, y III. Modelo de literacidades académicas.

Se hizo una búsqueda bibliográfica de cinco bases de datos electrónicas de los años 2004-2017: ERIC (EBSCO), ProQuest, Redalyc, Scielo y Wiley Online Library. Los términos de la búsqueda fueron “lectura académica”, “lectura y alfabetización”, “lectura y literacidad”, lectura en las disciplinas” y su equivalente en inglés. Se realizaron búsquedas sólo de artículos que reportaran investigaciones realizadas en el contexto universitario, revisados por pares; se excluyeron: disertaciones, documentos no publicados, informes y reseñas de libros. Se ubicaron 33 artículos de investigación, 2 libros de investigación y un capítulo, los cuales fueron objeto de análisis.

De otra parte, frente a los estudios que se han realizado en el marco de la literacidad académica, prevalecen más los que abordan las prácticas de escritura y no los de lectura. Es decir, que habría necesidad de que se hicieran investigaciones sobre cómo se

configuran las prácticas de lectura en contextos disciplinarios específicos y cómo son esos modos de apropiación de la lectura por parte de los estudiantes. Investigaciones que permitan entender que el ingreso y el fortalecimiento en un campo disciplinario, en el cual la actividad de lectura se realiza guiada por unos propósitos específicos, así mismo, está ligada a los roles que ejercen docentes y estudiantes en un contexto disciplinario, en el cual son determinantes las estrategias pedagógicas y didácticas que se emplean en la enseñanza. Igualmente, se requieren estudios que vinculen las prácticas letradas al currículo, a las apuestas formativas de las instituciones y a la gestión de programas que se ocupen de la lectura y la escritura en el ámbito universitario.

H. Carlino, Paula (2004) en su artículo “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”.

Analiza los modelos sobre la producción escrita elaborados en el ámbito norteamericano han sido difundidos en Iberoamérica especialmente en lo que atañe a los procesos cognitivos que se ponen en juego. Poco se han divulgado los aspectos contextuales estudiados que inciden en la escritura y menos los dispositivos pedagógicos que favorecen u obstaculizan el proceso. En este artículo analizo cuatro dificultades que se han hallado en los escritores universitarios “inexpertos”.

Conocer estas tendencias resulta necesario para el diseño de las prácticas pedagógicas, no sólo de las que se proponen enseñar a escribir, sino, especialmente, de las que intentan ayudar a aprender los distintos contenidos disciplinares, al menos en las ciencias sociales. Concluyó sosteniendo que la superación de estas cuatro dificultades no es sólo responsabilidad de los alumnos sino de la comunidad universitaria en su conjunto, ya que en el entorno argentino estas tendencias son inherentes a una cultura académica que poco se ha ocupado de promover la escritura considerada con el lector, la función epistémica del escribir, la revisión sustantiva de los textos y el empleo temprano del papel para armar el propio pensamiento.

1.5. Justificación

La falta de interés de los estudiantes universitarios por los procesos de producción escrita hace que sea necesario generar una estrategia que les facilite y les presente de forma agradable dicho proceso. Tal vez, estos problemas no se dan en los primeros niveles de educación, ya que los temas propuestos para estas edades y para su producción escrita resultan ser más agradables y comprensibles, mientras que para los niveles de educación superior se tornan complejos y en ocasiones aburridos pero necesarios, debido a esto, se hace necesario analizar las prácticas de escritura multimodal, para dar nuevos enfoques y herramientas que hagan del proceso algo más atrayente o llamativo.

Los estudios que analizan y desarrollan la escritura de textos multimodales muestran que la literatura académica universitaria es compleja en cuanto a las exigencias para la escritura multimodal y para la producción de textos argumentativos, aspectos que son realmente determinantes dentro de las prácticas en las aulas de clase. Además, se ha pensado que la argumentación y las competencias de alfabetización digital se abordan de forma más fácil en los niveles avanzados de la educación (Dussel, 2011; Martínez & Solís, 2002). Esto resulta importante cuando se analiza el desarrollo de la escritura multimodal dentro de los escritos y textos argumentativos como objeto de alguna investigación, pero para que la escritura multimodal se pueda dar realmente es necesario que tanto los docentes como las instituciones educativas comprendan las transformaciones que las nuevas tecnologías generan en la lectura y en la escritura por medio de los formatos digitales y nuevas aplicaciones.

El método multimodal hace referencia a incorporar nuevas formas o combinaciones para expresar o representar las ideas, por medio de ayudas visuales, lingüísticas, auditivas, gestuales e incorporando las tecnologías. Por ejemplo, a través de una aplicación sea en el computador o en el celular podemos combinar nuestra escritura con sonidos, imágenes, audios, gifs, elementos en movimientos, incluso incorporar elementos audiovisuales videos, que sirvan de soporte a nuestro texto y lo hagan más llamativos e interesante para otros. Por esta razón se pretende identificar inicialmente las prácticas de

escritura multimodal que desarrollan los estudiantes del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana con el fin de mejorar sus niveles de producción escrita y comprensión de la información.

2. MARCO TEORICO

2.1 Escritura Académica

La escritura es una de las herramientas más utilizadas a través de la historia por el hombre, con la que siempre ha tratado de plasmar sus pensamientos, ideas y sentimientos. La escritura es una potente herramienta de creación y aprendizaje de nuevos conocimientos, que le permiten al individuo desarrollar competencias y habilidades cognitivas, que no solo le van a permitir ser un profesional competente, sino también desenvolverse y formar parte de una sociedad. Sin embargo, para nadie es un secreto que el proceso de producir un escrito no es sencillo, hasta los escritores expertos y especializados sufren el temor de la página en blanco, y la única forma de vencerlo es “comenzar a escribir”.

La lectura junto con la escritura “se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina y participa de estas prácticas” (Carlino, 2002, p. 7). En ese sentido, esto implica el dominio de modos de leer y escribir particulares de cada cultura disciplinaria. De ahí la necesidad de enmarcar este trabajo en las tradiciones discursivas que han cobrado importancia en el estudio de las prácticas de lectura y escritura académicas, en las que lo disciplinario se ha ido constituyendo en una variable fundamental.

Por lo tanto, escribir es un ejercicio de aprendizaje, que nos obliga a reflexionar sobre el contenido que está frente a nosotros y contribuye a que desarrollemos el pensamiento crítico. Este ejercicio de escritura epistémica, que debe ir de la mano con la lectura crítica, constituye un proceso evolutivo y de enriquecimiento del pensamiento, que puede constituirse como una puerta de acceso para el texto académico, los cuales, son considerados grandes desafíos, debido a que cada disciplina posee su propia compilación de géneros y normas a seguir, es decir, la producción de un escrito académico requiere de un amplio dominio de conocimientos y cultura académica de la propia disciplina.

Al respecto, (Cubo de Severino, L., 2007) señala que el desarrollo de habilidades para escribir textos académicos (...) exige un entrenamiento de alta complejidad (...). Escribir, en este nivel, es una actividad social que implica interpretar la información de manera crítica, integrar información obtenida en fuentes diversas, crear información, proponer nuevos enfoques sobre aspectos teóricos ya desarrollados y justificarlos con argumentos, validar teorías con investigaciones empíricas o refutar otras con nuevos datos o nuevas interpretaciones de datos existentes...

2.2. Alfabetización académica

“Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”. (Carlino, 2013, pp. 270 y 271).

En tal sentido, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes y que sean personas competentes tanto en la comunicación oral como en la escrita, se requiere dentro de las universidades llevar a cabo un proceso de **alfabetización académica** con el fin de promover la enseñanza de la lectura y escritura en estudiantes de nivel superior donde se espera que aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir sus ideas.

Como se puede observar, la alfabetización académica no se completaría si los estudiantes no aprenden a escribir textos científicos, ya que, para ser un buen escritor, se debe ser un buen lector. De allí; radica la importancia de la escritura como proceso de

construcción de significados y de participación en conversaciones disciplinares específicas dentro de la alfabetización académica. Por tanto, los profesores debemos fomentar la lectura y la producción de textos escritos en las aulas universitarias como herramientas para el desarrollo integral de los estudiantes y su desempeño en distintos ámbitos, y poder decir finalmente, que los estudiantes universitarios han sido alfabetizados desde el punto de vista académico.

2. 3. Literacidad académica

Según Barton y Hamilton (1990), el término literacidad tomó fuerza en el ámbito anglosajón desplazando a los de lectura y escritura en las décadas de los setenta y ochenta. La concepción en torno a literacidad o literacidades surgió en el Reino Unido, como una propuesta que incluye eventos mediados por textos escritos implicados en diferentes contextos sociales, no únicamente el académico. De acuerdo con Lea y Street (1998, 2006) la escritura y la literacidad en contextos académicos podrían conceptualizarse mediante tres perspectivas interrelacionadas: I. Modelo de habilidades de estudio; II. Modelo de socialización académica, y III. Modelo de literacidades académicas. Sobre estos modelos Lea y Street (2006) explican lo siguiente: Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación 95 Los tres modelos no son mutuamente excluyentes; más bien, coexisten. Los tres modelos se podrían aplicar a cualquier contexto académico, tales como examinar la escritura y las prácticas de literacidad en biología, antropología o en la formación del profesorado y de cómo los estudiantes llegan a entender y usar esas prácticas de literacidad en cada contexto académico.

Por ejemplo, tanto el modelo de socialización académica, como el de literacidades académicas se centran en la relación entre epistemología y actos de escritura y literacidad en áreas temáticas y disciplinas (Bazerman, 1988; Berkenkotter y Huckin, 1995). Sin embargo, el modelo de literacidad académica va más lejos al centrarse en la relación de la epistemología y la escritura, no sólo en el área temática en general, sino también en los

requisitos institucionales (p.e. en relación con el plagio, la retroalimentación); así como, en contextos más específicos como la variación entre las necesidades de los miembros de la facultad a nivel individual e incluso las tareas individuales de los estudiantes. (p. 369).

2.4. Literacidad disciplinaria

También existe otro campo muy pertinente para el presente estudio, al cual se denomina Literacidad disciplinaria, cuya premisa consiste en que el conocimiento de las disciplinas es siempre discursivo y mediado por textos; en esa medida, conviene examinar las formas de producir ese conocimiento por vía oral y escrita en cada disciplina (Moje, 2007). Algunos aspectos que caracterizan esta literacidad son: I. enfatiza en las actividades que permiten que los textos sean relevantes y adquieran sentido; II. Intenta que a través de la participación en actividades similares a las que realizan los especialistas de cada disciplina, los estudiantes logren aprender de manera profunda los conocimientos disciplinarios y las epistemologías para que puedan transformar y producir nuevo conocimiento; III. Comprende dos términos claves: participación y práctica (Moje, 2007).

Lo anterior implica identificar las prácticas de la disciplina presentes en el aula de clase; igualmente, saber cómo instrumentarlas como objetivos de aprendizaje en el currículo y como actividades en el aula (Ford y Forman, 2006). Especialmente los trabajos que se han desarrollado desde esta perspectiva corresponden a la educación secundaria y abordan las prácticas de literacidad en el marco de un dominio determinado (Driver, Asoko, Leach, Mortimer y Scott, 1994; Fang, 2012; Ford y Forman, 2006; Moje, 2007, 2008; Stockdill, Learned y Moje, 2011; Wineburg, 1991, 1998, 2001).

2.5. Escritura Multimodal

Para Cabero (2006), la multimodalidad es una estrategia virtual; para Martos (2009) es una red de instrumentos y artefactos culturales; para Plaz y Vessuri (2000), es un proyecto telemático y para Borrás (2005) es una herramienta holística porque integra lo estructural, lo lingüístico, lo técnico y lo simbólico, relacionado con lo comunicativo y el lenguaje. Ella guía a los docentes en formación a interactuar con los espacios de enseñanza virtual, donde las TIC son un apoyo que les permite desarrollar competencias lectoras, escritoras, reflexivas, valorativas e inclusive afectivas en los estudiantes. Siguiendo los planteamientos de Kress y van Leeuwen (2001) se entiende por multimodalidad el uso de variados sistemas semióticos para la construcción de significado y el diseño de productos o eventos semióticos en contextos específicos. “Los textos multimodales utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluye diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido” (Kress y Van Leeuwen1996, 2001).

Es así como la escritura multimodal es una nueva estrategia que aparece inmersa en la escritura académica con nuevas formas de organizar y representar la información contribuyendo a la comprensión y mejoramiento del proceso de lectura y escritura en el nivel superior dando valiosos aportes en alfabetización académica de los estudiantes universitarios.

2.6. Lectura multimodal

Para Williamson y Resnick (2005) hablar de textos multimodales consiste en un nuevo tipo de lectura propia de lo postmoderno y consiste en un nuevo modo de ver el mundo, pues son necesarias otras competencias más allá de la simple descodificación de lo impreso o la comprensión del texto escrito como son la incorporación de la imagen con significado propio que complementa la lectura, el apoyo de iconos visuales para aportar más significación o bien la incorporación del sonido para convertir un texto en

audiovisual por esta razón se establece una estrecha relación de la lectura con los medios de comunicación.

La alta proliferación de textos electrónicos “multimodales” aparece como parte de la lengua escrita en los hogares, en las calles, edificios y particularmente en las aulas. Una serie de modos con funciones diferenciadas contribuyen a la construcción de un todo, esto es multimodal mientras que cuando predomina un modo dejando en segundo plano a los otros o relegándolos de sitio será llamado monomodal. El desarrollo de la monomodalidad para dar paso a la multimodalidad tardó del siglo XIX al siglo XX, las nuevas técnicas electrónicas La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria 95 con las que se manejan los contenidos y formatos visuales con enorme facilidad se vuelve a dar importancia y relevancia a la imagen.

2.7. Texto multimodal

El concepto de multimodalidad apunta a la variedad de modos o de recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo, en este caso la escritura. Este enfoque se ha hecho ineludible debido a los cambios que se han presentado en los procesos de lectura y escritura de las nuevas generaciones, quienes no solo leen y escriben textos en papel, sino que además casi que diariamente leen y escriben textos digitales, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras a la hora de crear significados. Desde esta perspectiva, cualquier texto que incluya más de un recurso para significar puede ser definido como un texto multimodal, según Kress & Van Leeuwen (2001), independientemente del soporte (papel o digital). Para crear significado con fines de enseñanza, los profesores modelan para sus estudiantes una selección de entre los recursos disponibles en el aula para representar y comunicar, así como el uso de una variedad de medios semióticos que van desde la interacción cara a cara prototípica de la sala de clase y el uso de la pizarra, hasta medio tecnológicos como presentaciones proyectadas desde el computador (Kress, Ogborn & Martins, 1998).

Es importante mencionar el aporte que realiza Martínez (2007) quien dice: Es evidente que vivimos en una sociedad en la que predominan los elementos multimedia, por lo que los textos que nos rodean suelen estar compuestos de dos elementos (dos media o modos): el lingüístico (la lengua) y el visual (fotografías, diagramas, etc.). Todo ello configura el texto, por lo que hemos de concebirlo como una unidad de significado; de ahí que podamos definir un Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile
16 texto multimodal/multimedial como aquel en el que encontramos más de un modo de comunicación: verbal, visual, musical, etc.”. (p. 28)

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolla dentro de un enfoque cualitativo, en el que se plantea la existencia de una realidad por descubrir, a partir de la cual se pueden construir interpretaciones que permiten profundizar, describir y explicar el problema objeto de investigación (Hernández-Sampieri et al., 2010). El objetivo general de la investigación es identificar las prácticas de escritura multimodal que desarrollan los estudiantes del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAU Cúcuta y analizar el papel de la escritura académica multimodal en la educación superior.

Dentro de la investigación cualitativa, el método fenomenológico - como expresión directa de la filosofía fenomenológica expuesta por Edmund Husserl (1859-1938) - se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo. El método fenomenológico busca la comprensión y mostración de la esencia constitutiva de dicho campo; vale decir, siguiendo a Seiffert (1977), la comprensión del mundo vital del hombre mediante una interpretación totalitaria de las situaciones cotidianas vista desde ese marco de referencia interno.

Por tal motivo uno de los enfoques de la investigación es el fenomenológico, porque aborda la problemática interna de las dificultades que presentan los estudiantes en los procesos de escritura en la universidad apoyado en los diferentes estudios realizados sobre la lectura y la escritura académica. También se tuvo en cuenta el enfoque hermenéutico el cual nos permite analizar e interpretar las prácticas de escritura multimodal en la educación superior como nuevas formas de escritura que potencializan el tipo de texto multimodal (Kress, 2010), donde la integración de los distintos modos (visual, sonoro, lingüístico, espacial y gestual) se dan amalgamados en la construcción del significado en un mismo texto.

3.1. Fases de la investigación

Desde esta perspectiva, la indagación se realizará en tres etapas que buscan recolectar, interpretar y proponer a partir de la información recolectada, la identificación y análisis de las prácticas de escritura multimodal.

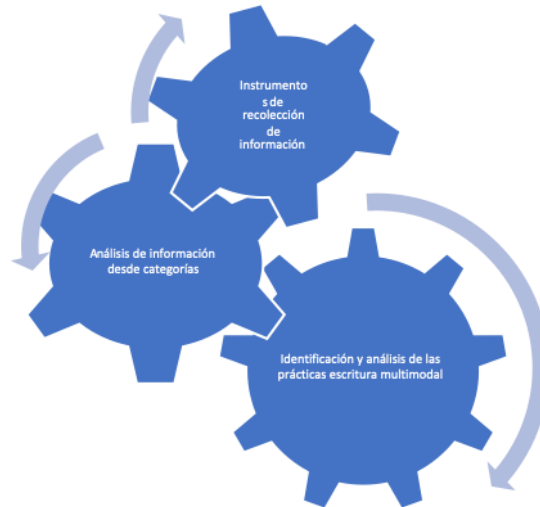


Figura 1

Ruta metodológica: identificación y análisis de las prácticas de escritura multimodal

En cada una de las etapas mencionadas se ha determinado el tiempo, el tipo de actividades a desarrollar y los implicados en su realización. En el siguiente cuadro, se presenta los componentes de cada etapa:

Tabla 2

Componentes de las etapas de la ruta metodológica

<i>Número</i>	<i>Etapas</i>	<i>Tipo de actividades</i>	<i>Implicados</i>	<i>Tiempo</i>
1	Diseño y validación de instrumentos de recolección de información.	Diseño de encuestas Formulación de categorías de análisis. Revisión de técnicas requeridas de acuerdo a la perspectiva del trabajo.	Investigador	2 meses
2	Recolección y análisis de la información documental desde categorías de análisis	Aplicación de los instrumentos. Recolección de información documental institucional relacionada con la escritura. Revisión de tendencias de la escritura en investigación	Investigador Estudiantes Docentes Directivos	2 meses
3	Caracterización de la información y conclusiones	Interpretación de la información recolectada a partir de las categorías de análisis desde los conjuntos de información seleccionada.	Investigador	2 meses

En este sentido, se tendrán en cuenta, en un primer momento se trabaja el análisis documental, la información institucional sobre el papel de la escritura en los procesos académicos. En un segundo momento, se realizarán entrevistas a los estudiantes del programa de licenciatura en Literatura y Lengua Castellana con el fin de indagar y reconocer las prácticas de escritura multimodal que aplican en el desarrollo de sus trabajos. Cea (1999,240) define la encuesta como “la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra

amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario pre codificado, diseñado al efecto”.

Las preguntas de la encuesta fueron planteadas para recopilar información acerca de las prácticas de escritura multimodal que desarrollan los estudiantes universitarios y resaltar su incidencia positiva en el contexto educativo de la educación superior como nuevas formas que permiten producir, interpretar y organizar la información.

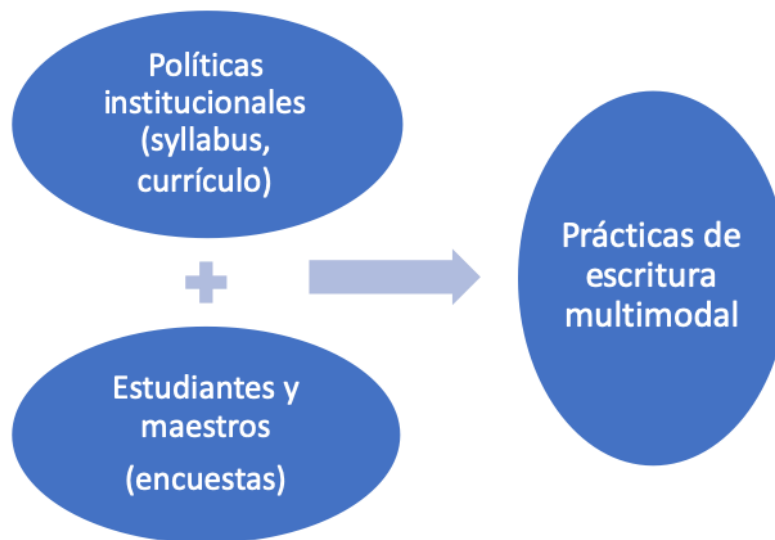


Figura 2. Fuentes de información

3.2. Instrumento

Teniendo en cuenta que el propósito de la investigación constituye identificar las prácticas de escritura multimodal, la voz de los estudiantes y profesores constituye un eje fundamental en la realización del trabajo. Como se trata de privilegiar

el mayor número posible de actores de la situación educativa, se prefirió la encuesta por encima de la entrevista, ya que permite indagar en un número más alto de la población permitiendo identificar varias tendencias.

La realización de la encuesta partió de dos factores:

a. Instrumentos utilizados en proyectos de investigación de escritura académica en la universidad colombiana como lo son los trabajos *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* coordinado por Mauricio Pérez y Gloria Rincón (2013), *Escritura académica en el pregrado* de Javier Rodríguez y *Representaciones sociales de la escritura académica* de Claudia González. El primer trabajo constituye una investigación interinstitucional realizada en varias universidades del país, y los dos últimos son dos proyectos de investigación realizados en la maestría en educación de la Universidad Externado de Colombia. Se utilizaron apartados de estos instrumentos, por lo cual se hizo la correspondiente referencia en los instrumentos.

b. La selección de preguntas de los instrumentos ya mencionados, como la construcción de nuevos interrogantes, se realizó a partir de la información del marco teórico.

A continuación, se presenta el instrumento adaptado de acuerdo a los factores señalados:

Encuesta estudiantes: Prácticas de escritura multimodal

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
(Encuesta para estudiantes)

PROTOCOLO Y CONSENTIMIENTO INFORMADO (ANEXOS)

1. ¿Para usted qué significa escribir? ¿Escribe en dispositivos electrónicos?

2. ¿Qué tan importante considera la escritura? (escoja una opción)

	Marque con X
a. Muy importante	
b. Importante	
c. No tan importante	
¿Por qué?:	

3. En que espacios académicos escribe (puede escoger más de una opción):

	Marque con X
a. Asignaturas	
b. Grupos de estudio	
c. Taller de escritura	
d. Semilleros de investigación	
e. Eventos académicos	
f. Actividades extracurriculares	

g. Otro, ¿cuál?:	
------------------	--

4. ¿Para usted escribir en el ámbito académico es? (escoja una opción)

	Marque con X
a. Indispensable	
b. Necesario	
c. Importante	
d. Medianamente importante	
e. Poco importante	
¿Por qué?	

5. ¿Cuáles sentimientos ha experimentado cuando se enfrenta al proceso de producción textual? (puede escoger más de una opción)

	Marque con X
a. Gusto	
b. Disfrute	
c. Satisfacción	
d. Frustración	
e. Apatía	
f. Angustia	
g. Motivación	

6. En su proceso académico, ¿qué tipo de textos realiza y cuánto tiempo dedica a la semana? (marque con una X)

Tipo de textos	Menos de 1 hora	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas	Más de 5 horas
Ensayo							
Reseñas							

RAEs							
Artículos							
Ponencias							
Informes							
Proyecto de investigación							
Toma de apuntes							
Resúmenes de lecturas							

7. El semestre anterior dónde escribía

	Marque con X
a. Papel	
b. Computador	
c. Tablet	
d. Smartphone	
e. Documentos compartidos en nube	
f. Páginas web	
l. Otro, ¿cuál?:	

8. ¿Cómo califica su producción textual en el ámbito académico? (elija sólo una opción)

	Marque con X
a. Muy buena	
b. Buena	
c. Regular	
d. Deficiente	
¿Por qué?:	

--

9. Cuando elabora un texto, ¿qué elementos de este proceso le parecen difíciles? (puede escoger más de una opción)

	Marque con X
a. Transmitir la intención comunicativa	
b. Mantener coherencia en el texto	
c. Aplicar estrategias comunicativas	
d. Uso de conectores	
e. Parafrasear	
f. Organizar sintácticamente las oraciones	
g. Usar adecuadamente los signos de puntuación	
h. Construir ideas propias	
i. La cantidad de las páginas.	

10. La escritura es una práctica constante a través de medios electrónicos

	Marque con X
a. Si	
b. No	
¿Por qué?	

11. ¿Para qué escribe en la universidad? (puede escoger más de una opción)

	Marque con X
a. Para aprender los contenidos	
b. Comunicar ideas y conocimientos propios	
c. Comunicar las ideas de otros	
d. Para que los profesores lo evalúen	
e. Pasatiempo	
f. Transcripción de información	

12. ¿Con qué propósitos escribe en las actividades académicas? (puede escoger más de una opción)

	Marque con X
a. Diseñar un proyecto	
b. Realizar una relatoría	
c. Presentar informes	
d. Asistir a eventos académicos	
e. Escribir artículos o ponencias	
f. Trabajar en el marco de un proyecto investigativo	
g. Responder a una evaluación escrita	
h. Responder a una evaluación oral	
i. Escribir textos para ser publicados	

j. Elaborar notas personales	
k. Elaborar un texto académico. De qué tipo:	
l. Otros, ¿cuál?:	

19. ¿Considera que las clases que recibió en la universidad contribuyeron a mejorar sus procesos de escritura?

	Marque con X
a. Si	
b. No	
¿Por qué?:	

20. Escriba cuál fue la mejor experiencia de escritura que vivió en la universidad.

21. ¿Cuál considera es el papel de la escritura a través de medios electrónicos?

4. Conclusiones y proyecciones

A. Con esta propuesta se busca reconocer el papel de la escritura multimodal en la educación superior, para potencializar las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de la escritura.

B. Se desea proponer puntos de análisis y reflexión que permitan pensar la cotidianidad de la educación superior desde nuevas perspectivas, que inviten a su transformación y nuevos sentidos pedagógicos.

C. Tanto los estudiantes como los maestros que intervienen en los procesos de escritura, no reconocen los medios multimodales como una herramienta que ayuda a pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ellos, la escritura es una herramienta solamente de comunicación, y de ahí que la escritura multimodal no se identifique como un eje fundamental en los procesos académicos.

D. La alfabetización académica, la cultura escrita y la escritura multimodal son prácticas discursivas ajenas al sentido común de los estudiantes. De ahí, que pensar estos temas en la investigación se hacen extraños, a tal punto, que en muchos casos ni se nombran. Indudablemente retomar estos temas permitirá nuevos desafíos e invitaciones para el desarrollo de los procesos de los primeros semestres académicos.

Referencias

- Carlino, Paula (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20) 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carlino, Paula (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana*, 8 (026) 321-327.
- Moreno Mosquera, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. doi: 10.25100/lenguaje.v47i1.7180
- 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 Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291022>
- Gladic Miralles, Jadranka; Cautín-Epifani, Violeta (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto *Literatura y Lingüística*, núm. 34, pp. 357-379 Universidad Católica Silva Henríquez Santiago, Chile.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. Volumen II – Recursos y Experiencias Didácticas P. 33 CAPÍTULO II
- Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.
- Carlino, P. (2006). Procesos y prácticas de escritura en la educación superior. *Signo & Seña* N° 16.
- Cubo de Severino, L. (Coord.). (2005). Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico -científico. Córdoba: Comunicarte
- Castro, Y. y Sánchez, H. (2016). “La escritura académica en los procesos de formación en investigación: representaciones, saberes y contrastes”. En: *Papeles*. V.8 fasc.15 p.21 – 36.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication. Londres: Arnold.

Cassany, Daniel (1998): «Los procesos de escritura en el aula de ELE. » en Alonso Belmonte I. (Coord.), Carabela, Madrid, SGEL, vol. 46, 75-101.

Cassany, Daniel. (2005): Expresión escrita en L2/ELE, Madrid, Arco/Libros