



¿Es posible argumentar multimodalmente en géneros discursivos producidos por estudiantes universitarios?: encuentros y divergencias entre estudiantes y profesores¹

Is it possible to argue multimodally in discursive genres produced by college students?: encounters and differences between students and teachers

É possível argumentar multimodalmente em géneros discursivos produzidos por estudantes universitários?: encontros e divergênciastre estudantes e professores

Liliana Vásquez-Rocca*

*Universidad Andrés Bello, Viña del Mar / Chile

liliana.vasquez@unab.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2445-3253>

Resumen: Este artículo se centra en las prácticas de escritura universitaria con enfoque multimodal. (KRESS, 2010; ARCHER; BREUER, 2016) En Latinoamérica, las indagaciones sobre escritura multimodal han tenido escasa atención, pues predomina en los estudios una visión logocéntrica. (KRESS, 2010; PARODI, 2010) Por ello, proponemos ampliar la mirada al abordar la escritura universitaria en dos sentidos: por un lado, involucrar la voz de los estudiantes (LEA; STREET, 1998; ROMERO; ALVAREZ, 2019), por otro, llevar las indagaciones más allá del modo verbal. (BEZEMER; KRESS, 2008; VÁSQUEZ-ROCCA; VARAS, 2019) Así, se contrastaron las representaciones sociales de estudiantes y de profesores con relación a las producciones multimodales. Los resultados indican que ambos grupos reconocen la importancia de los recursos semióticos, sin embargo, su enseñanza es aún incipiente.

Palabras clave: escritura multimodal; multimodalidad; escritura universitaria; ensamble multimodal.

¹ Este artículo forma parte de los resultados del Proyecto Jorge Millas DI-28/18JM, Universidad Andrés Bello, Dirección de Investigación, Chile.

Abstract: This article focuses on university writing practices with a multimodal approach. (KRESS, 2010; ARCHER; BREUER, 2016) In Latin America, inquiries in multimodal writing have had scarce attention, as a logocentric view predominates in the studies. (KRESS, 2010; PARODI, 2010) Therefore, we propose to broaden the gaze when approaching university writing in two senses: on the one hand, involving the students' voice (LEA; STREET, 1998; ROMERO; ALVAREZ, 2019), on the other hand, taking the inquiries beyond the verbal mode. (BEZEMER; KRESS, 2008; VÁSQUEZ-ROCCA; VARAS, 2019) Thus, the social representations of students and teachers in relation to multimodal productions were contrasted. The results indicate that both groups recognize the importance of semiotic resources, however, their teaching is still incipient.

Keywords: multimodal writing; multimodality; university writing; multimodal coupling

Resumo: Este artigo enfoca as práticas de escrita universitária multimodal. (KRESS, 2010; ARCHER; BREUER, 2016) Na América Latina, estes investigações sobre a escrita multimodal têm recebido pouca atenção, embora existam estudos focados numa visão logocêntrica. (KRESS, 2010; PARODI, 2010) Por esta razão, propomos ampliar nosso olhar, abordando a escrita universitária em dois sentidos: por um lado, para envolver a voz dos alunos (LEA; STREET, 1998; ROMERO; ALVAREZ, 2019), por outro, para incluir além do modo verbal. (BEZEMER; KRESS, 2008; VÁSQUEZ-ROCCA; VARAS, 2019) Assim, as representações sociais de estudantes e professores foram contrastadas em relação às produções multimodais. Os resultados indicam que ambos os grupos reconhecem a importância dos recursos semióticos, porém, seu ensino ainda é incipiente.

Palavras-chave: escrita multimodal; multimodalidade; escrita universitária; ensamble multimodal.

1 Introducción

Las prácticas de escritura en el nivel universitario en América Latina han sido ampliamente estudiadas desde diferentes perspectivas. (NASCIMENTO; CRISTOVÃO; LOUSADA, 2019; NAVARRO, 2017, 2019; NAVARRO *et al.*, 2016; ROMERO; ÁLVAREZ, 2019) Estos abordajes poseen elementos comunes que se han transformado en premisas fundacionales tanto en la investigación como en la enseñanza de la escritura. En este sentido, pareciera ser imposible olvidar que la escritura es considerada como un proceso, tal como tempranamente lo plantearon Flower y Hayes (1981) en un artículo ampliamente citado. Sus ideas de la situación retórica (BENÍTEZ, 2000) y de la recursividad impactaron fuertemente la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. Además, Scardamalia y Bereiter (1992)

también, desde la psicología cognitiva, propusieron otra de las ideas que subsisten en el panorama académico, esto es, la distinción entre un escritor experto y uno no experto, con la finalidad de dar cuenta de cuándo la escritura genera una transformación del conocimiento en el escritor. Otra cuestión aceptada y replicada por la comunidad académica, desde un enfoque social, es el carácter situado de la escritura. Se trata de un proceso que se enmarca en situaciones específicas que deben vincularse, por lo general, a la disciplina de los nuevos escritores. (ARTEMEVA; FREEDMAN, 2015; HYLAND, 2015) Desde la pedagogía, pareciera existir cierta convención en torno a la utilidad de los géneros discursivos o textuales en la enseñanza de la escritura, según el fundamento epistemológico que sigan los profesores o investigadores. En este último punto, las publicaciones han aumentado considerablemente. (PARODI; BURDILES, 2015) De esta manera, el área de la escritura académica universitaria tiene un trabajo consolidado y riguroso que está en la base de los programas de escritura de las universidades en Latinoamérica. (CARLINO, 2017)

A pesar de lo anterior, según la revisión bibliográfica realizada para los últimos 10 años en América Latina, son escasos e incipientes los estudios que vinculen la investigación de la escritura con la noción de multimodalidad, ya sea en el nivel descriptivo o en el de la pedagogía del género, en contraste con lo que se observa en otras latitudes del mundo. (*e. g.* ARCHER, 2010, 2016; ARCHER; BREUER, 2016; SIMPSON; ARCHER, 2018) Desde nuestro punto de vista, creemos que es fundamental incluir el paradigma multimodal (KRESS; VAN LEEWEN, 2006) tanto en el estudio como en la enseñanza de la escritura universitaria en América Latina, pues la vida está constituida de múltiples formas de crear significados compartidos. No obstante, en la academia se sigue primando el modo verbal como el prestigioso (KRESS, 2005, 2010) y el de los poderosos, en un resabio de la cultura escrita.

En este contexto, esta investigación buscó aproximarse a la relación entre escritura universitaria y multimodalidad, con el objetivo de contrastar las representaciones sociales respecto de las producciones multimodales de estudiantes universitarios de primer año de carreras de la salud y de profesores de una universidad chilena. Para lograr este propósito se desarrollaron dos etapas metodológicas. La primera consistió en la ejecución de grupos focales en los cuales se dialogó con los estudiantes acerca de sus representaciones de la multimodalidad. En la segunda, se entrevistó a ocho profesores que dictan cursos de escritura, con el mismo fin: develar sus representaciones en torno a

la multimodalidad. Para el análisis de los datos, se siguió el modelo de discurso de Gee (2001, 2011) y Gee y Handford (2012).

Este estudio pretende aportar nuevas miradas al desarrollo de la escritura en la formación universitaria, proponiendo un enfoque ampliado en la escritura académica en el nivel superior. Cabe señalar que no se busca eliminar los avances fundamentales en la enseñanza de la escritura, sino que se intenta contribuir en la investigación de recursos escasamente estudiados que funcionan en la creación de significado de los textos de estudiantes y profesores.

En lo que sigue, el artículo se compone de un apartado teórico en el que se abordan dos tópicos centrales: por una parte, la necesidad de acercarnos a la escritura multimodal y cimentar ciertas premisas, como ya se ha efectuado para el modo verbal; por otro lado, la noción de multimodalidad, que ha sido fuente de divergencias en su conceptualización. A continuación, se presentan las elecciones metodológicas que se tomaron para realizar el estudio. Posteriormente, se exponen los resultados y la discusión, para finalizar con reflexiones preliminares, pues tenemos claridad de que se trata de un campo que aún necesita ser investigado más a fondo en América Latina.

2 La multimodalidad: ¿paradigma o método?

La multimodalidad se puede plantear en términos de un proceso de semiosis intencionado que un individuo crea para comunicarse con un propósito en particular. Esta comunicación no está aislada, sino que está delimitada por la confluencia del ámbito social en que se produce el intercambio comunicativo, los participantes y las circunstancias, por su cultura y por el momento histórico en el cual se sitúa. Estos tres marcos de acción, en definitiva, influyen en las opciones modales que elige el sujeto para comunicar. Se trata de una perspectiva que permite observar la interacción, la comunicación de manera global (KRESS, 2010) y cómo diferentes modos semióticos se seleccionan en el diseño de un producto semiótico y se combinan de una forma particular para lograr la semiosis y crear significados. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) Ball, Sheppard y Arola (2018) han denominado “escritor/diseñador” al individuo que diseña de manera deliberada la creación de significados con diferentes componentes. Siguiendo los planteamientos fundacionales de la mirada semiótica de la comunicación de Kress y van Leeuwen (2006), la perspectiva multimodal

pone en tensión la centralidad que ha tenido históricamente el modo verbal en diferentes contextos. Esto porque se presume que representar un significado sea equivalente solo a ponerlo en un modo en particular, esto es, el verbal.

A partir de Kress y van Leeuwen (2006) en adelante, el desarrollo del estudio de la multimodalidad se masificó de formas diversas, y no siempre con límites compartidos, lo que ha arrojado como consecuencia una amplia cantidad de conceptualizaciones. Sin embargo, en los últimos años, parece observarse una estabilización de conceptos asociados al paradigma multimodal, que parten desde la semiótica social (HODGE; KRESS, 1988) o desde la lingüística sistémico-funcional (LSF) (HALLIDAY, 1982), lo que ha traído como consecuencia numerosos estudios empíricos sobre multimodalidad en todo el mundo. (BATEMAN, 2008, 2014; HIIPPALA, 2016; JEWITT, BEZEMER; O'HALLORAN, 2016; KRESS, 2010; PARODI, 2010; TABOADA; HABEL, 2013; VÁSQUEZ-ROCCA, 2018; VÁSQUEZ-ROCCA; MANGHI, 2020). En este contexto, es posible observar que la investigación en multimodalidad surge, en una parte importante, desde el enfoque de la semiótica social, (HODGE; KRESS, 1988) cuya teoría propone que, cada vez que significamos, lo que hacemos es crear dos tipos de significados en paralelo, que están íntimamente relacionados. El primero es la creación de un significado interpersonal, es decir, aquel en el cual se establece la relación con otros y, por tanto, se hace evidente cómo nos percibimos a nosotros mismos y a los demás. El segundo es un significado representacional, puesto que, cuando nos comunicamos mediante cualquier recurso, estamos representando algo vinculado con otra cosa. (HALLIDAY, 1982; MANGHI, 2017) Ambos significados se materializan en un texto en particular (significado composicional).

De acuerdo con O'Halloran y Smith (2011), el estudio de la multimodalidad implica distinguir entre un dominio particular de investigación o un campo especializado distinto de la lingüística. En este sentido, los autores plantean que no se puede concebir una sola teoría de la multimodalidad, sino un campo de aplicación o un enfoque sobre el estudio de la comunicación, así como en la lingüística, en la cual no existe una exclusiva y única teoría del lenguaje. Por su parte, Jewitt, Bezemer y O'Halloran (2016) proponen distinguir dos tipos de estudios en multimodalidad. En primer lugar, los que diseñan su investigación incluyendo la multimodalidad en la teoría, en las preguntas de investigación y en el método. En segundo lugar, estudios que adoptan conceptos

multimodales, pero que no están en el centro de la investigación. “The approach aims to understand and describe the functions of different semiotic resources as systems of meaning and to analyse the meanings that arise when semiotic choices combine in multimodal phenomena over space and time” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 8).

De esta manera, en este artículo se comprende la noción de multimodalidad como un paradigma epistemológico que se centra en un enfoque semiótico social fundamentado en las premisas de Halliday (1982), según las cuales los recursos seleccionados para construir significados tienen que ver con las necesidades de comunicación y de representación de los individuos, que se estabilizan y convencionalizan en una comunidad. (BEZEMER; KRESS, 2008; MANGHI; CÓRDOVA, 2011) Por lo tanto, la creación del significado de un texto en el ámbito universitario se produce por la confluencia de recursos semióticos, que en esencia son un conjunto de signos motivados (KRESS, 2010), en contraposición a la idea de arbitrariedad propuesta por Saussure (1969). Los modos y ensambles semióticos (UNSWORTH, 2001) con los cuales se quiere significar son los que se consideran más apropiados para crear el significado y construirse a sí mismo y a los otros y, a la vez, representar el mundo.

3 ¿Por qué incluir la multimodalidad explícitamente en la enseñanza de la escritura universitaria?

La escritura multimodal no es propia de nuestra era, por el contrario, posee larga data. Podríamos pensar, por ejemplo, en las pinturas rupestres de los egipcios en que se representaban, a través del modo verbal y de dibujos, prácticas sociales cotidianas o religiosas. No obstante, lo particular de la época en que vivimos es el énfasis y la atención en torno a la construcción de significados que no solo se centran en el modo verbal, sino que incluyen otros modos (tipográfico, diagramación, color, matemático, etc.) que también colaboran en una práctica discursiva cultural e históricamente demarcada. (PARODI, 2010)

En este sentido, lo que se puede afirmar es que tanto la enseñanza como la investigación en escritura han estado marcadas por el rol central que ha tenido el modo verbal. (ARCHER, 2006; KRESS, 2005; PARODI, 2010) Según Kress (2005), el modo verbal cuenta con un prestigio cultural por sobre otros y, por ello, es privilegiado en las escuelas y en las universidades.

Sin embargo, nuestras actuales prácticas comunicativas no están solo constituidas del modo verbal. Para comprobar esto, basta con participar en un congreso del área de la lingüística, cuyas presentaciones se realizan con apoyos visuales que se complementan con la expresión oral de los ponentes, o bien observar las prácticas de escritura de los estudiantes, en las que se les pide que construyan mapas conceptuales o pósteres para dar cuenta de su conocimiento en una determinada cátedra de su carrera universitaria. Se trata, por tanto, de visualizar que la multimodalidad, y en particular la escritura multimodal, constituye un componente esencial en las prácticas comunicativas contemporáneas.

Se han realizado variados estudios, publicados en inglés, sobre la escritura multimodal. (*e. g.* AROLA; SHEPPARD; BALL, 2014; ARCHER, 2016; HIPPALA, 2016) Diferente es la situación de las investigaciones en español y portugués, que tratan principalmente de las prácticas de los estudiantes de enseñanza primaria o secundaria y estudiantes de postgrado. (*e. g.* ELIAS; SILVA, 2018; JARPA, 2012; KOMESU, 2012; MONSALVE-UPEGUI, 2015) En el caso de los estudiantes de pregrado, se encuentran estudios en el contexto latinoamericano sobre escritura multimodal y argumentación a través del uso de imágenes (*e. g.* MONSALVE-UPEGUI, 2015), pero escasos. Las propuestas que más se aproximan al estudio de la escritura multimodal a partir de los textos de los estudiantes, son las de Galván (2018), Moragas (2018) y Eiras (2018), que incorporan la noción sobre textos multimodales y recursos semióticos, pero no exploran la producción de textos en esta línea. Cabe destacar que no se observan indagaciones que rastreen los recursos semióticos en la escritura multimodal en la universidad a partir de lo que declaran los propios estudiantes, por tanto, explorar la naturaleza de los recursos semióticos y qué función y uso se le asignan, se acerca más a lo que la escritura ha sido desde siempre: una práctica eminentemente multimodal. (ARCHER; BREUER, 2015)

4 Escritura multimodal en la formación de estudiantes de carreras de la salud

Cada disciplina tiene sus propias maneras de comunicarse (ARTEMEVA; FREEDMAN, 2015; HYLAND, 2015), y por ello se requiere que un estudiante universitario adquiera en su proceso de formación una serie de prácticas discursivas particulares a su área de desempeño. Un ámbito que

ha despertado creciente interés en los estudios lingüísticos es el de las ciencias de la salud, debido a dos premisas esenciales. En primer lugar, por el deseo de los individuos de las sociedades actuales de gestionar sus procesos de control de cuerpo sano (BAÑÓN, 2007) y, segundo, por el impacto del desarrollo tecnológico en la forma de interacción entre especialistas y pacientes. Sumado a lo anterior, en términos del ingreso a la universidad, el Consejo Nacional de Educación de Chile (2015) estimó que uno de cada cinco estudiantes de nivel universitario cursa algún programa de las ciencias de la salud.

Desde la lingüística, los discursos de las ciencias de la salud han sido explorados principalmente en el mundo profesional (*e. g.* BURDILES FERNÁNDEZ, 2016; MORALES, GONZÁLEZ, RINCÓN; TONA, 2008; SALAGER-MEYER; ALCARAZ, 2003; SALAGER-MEYER; ALCARAZ; ZAMBRANO, 2003), sin embargo, no se han encontrado trabajos de este tipo en el área de la formación universitaria de pregrado.

De este modo, este estudio pretende realizar un aporte en dos sentidos: por un lado, contribuir a la consolidación del campo de estudio de la multimodalidad en Latinoamérica, que aún está en desarrollo; por otro lado, nuestros hallazgos permitirán comprender, desde una mirada holística, el uso de recursos semióticos que complementarán los avances en torno a la enseñanza de la escritura centrados en el modo verbal.

5 Elecciones metodológicas

Para esta indagación se ha optado por una metodología de carácter cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo. (HÉRNANDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010) Así, el objetivo es contrastar las representaciones sociales de la escritura multimodal que poseen tanto los ingresantes de las carreras de la salud como profesores universitarios que dictan cursos de escritura en primer año. En cuanto a la forma de recoger los datos, se utilizó, para el primer caso, el grupo focal y, en el segundo, la técnica de entrevista. Ambas opciones consideraron tres tópicos principales, que se agrupaban de la siguiente forma: (1) definición de multimodalidad; (2) posibilidades multimodales, entendidas como la formación y evaluación que realizan los profesores; y (3) uso y rol de recursos semióticos.

Por una parte, el grupo focal siguió una pauta de indagaciones a los estudiantes que consideraba la multimodalidad. En este tópico se incluyeron seis preguntas (Cuadro 1).

Cuadro 1 – Preguntas del grupo focal con estudiantes del área de la salud

<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando hacen trabajos para la universidad, ¿creen que hay formas de decir lo que piensan más allá de las palabras? ¿Cuáles? 2. Cuando escriben para la universidad, ¿qué entienden por elementos gráficos? ¿Con qué función usan estos elementos? 	<p>Tópico: Definición de la multimodalidad</p>
<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Creen que sería importante/interesante que les enseñen a usar elementos gráficos en sus trabajos para la universidad? 4. ¿Creen que los profesores podrían hacer pruebas, trabajos y exámenes por medio de textos que no necesariamente incluyan solo palabras escritas? ¿Pueden dar algún ejemplo que se les ocurra? 	<p>Tópico: Posibilidades multimodales</p>
<ol style="list-style-type: none"> 5. En sus trabajos para la universidad, ¿creen que se puede argumentar a través de imágenes (gráficos, tablas, dibujos)? ¿Pueden dar ejemplos? 6. ¿Creen que estos elementos son más útiles para explicar lo que quieren comunicar al profesor que las palabras? ¿Por qué? 	<p>Tópico: Uso y rol de recursos semióticos</p>

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la entrevista se define como una manera “íntima, flexible y abierta” (HÉRNANDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010, p. 418) y permite recolectar la información que busca el investigador. Por lo anterior, se realizó una invitación personalizada a ocho profesores de escritura de primer año de una universidad chilena para que, voluntaria y libremente, participaran en una entrevista sobre el tema de interés. Posteriormente, cada una de las grabaciones fueron transcritas manualmente. Las entrevistas se efectuaron entre los meses de junio y julio de 2019 y tuvieron una duración aproximada de 45 minutos. Se buscó dejar registro de cada uno de los elementos prosódicos que se producían en la conversación. Cabe destacar que se consideró un total de seis preguntas abiertas, las que se exponen en el Cuadro 2.

Cuadro 2 – Preguntas de la entrevista con profesores de escritura

<p>1. ¿Cómo definiría o caracterizaría el texto que le mostramos? (Referido a la multimodalidad. Le mostramos un texto con imágenes.)</p>	<p>Tópico: Definición de la multimodalidad</p>
<p>2. En las indicaciones que da a sus estudiantes para escribir diferentes textos, ¿incluye elementos que no sean palabras, como imágenes, gráficos, etc.? ¿En qué tipos de texto los incluye?</p> <p>3. ¿En qué tipos de textos cree que sería necesario usar más que las palabras en la escritura universitaria de sus estudiantes?</p> <p>4. ¿Enseña a construir o evalúa gráficos, tablas o fotografías (recursos multimodales) en los textos de sus estudiantes?</p>	<p>Tópico: Uso y rol de recursos semióticos</p>
<p>5. ¿Qué rol cree que puede cumplir la imagen (por ejemplo, imágenes, gráficos, esquemas, símbolos) cuando sus estudiantes escriben un texto en la universidad?</p> <p>6. Pensando en un ensayo argumentativo, ¿cree que es posible que un argumento se construya sobre la base de una fotografía, gráfico u otro recurso semiótico que no utilice palabras?</p>	<p>Tópico: Uso y rol de recursos semióticos</p>

Fuente: elaboración propia.

Ambas pautas, grupo focal y entrevista, fueron diseñadas para los fines de esta investigación y validadas por dos jueces expertos con grado de doctor en lingüística. Todos los sujetos del estudio aceptaron participar a través de la firma de un consentimiento informado aprobado por el Comité de Bioética de la universidad en que se aplicó el estudio (Acta de Aprobación 002/2019).

Para el análisis discursivo del grupo focal y de las ocho entrevistas, se optó por utilizar el modelo de Gee (2001, 2011) y Gee y Handford (2012), que se centra en describir el sentido de los discursos y develar las representaciones sociales (JODELET, 1986) que construyen los participantes de un determinado contexto y realidad cultural.

El análisis del discurso de Gee (2001, 2011) y Gee y Handford (2012) tiene cinco niveles: prosodia, cohesión, organización del discurso, señales de contextualización y organización temática del texto. El argumento para utilizar este tipo de análisis está vinculado a la idea de integrar dimensiones, como la prosodia o las señales de contextualización, que posibilitan un análisis de los discursos orales en que los elementos lingüísticos develan su contexto, es decir, el significado nos permite inferir las representaciones sociales. Así, en el primer nivel de este modelo, la prosodia es entendida por Gee (2001, 2011) y Gee y Handford (2012) como las formas de emitir diversos enunciados en términos de tono, acento, longitud de las sílabas

al pronunciarlas, vacilaciones y pausas de un hablante en un intercambio comunicativo. Estas variaciones pueden cambiar el significado de lo que se está diciendo, agregando duda o seguridad a las ideas que se están sosteniendo. Un ejemplo del análisis que se siguió se presenta en el Cuadro 3.

Cuadro 3 – Ejemplo 1: Estudiante 1

Pregunta n° 2	Estrofa I	Análisis
<p>Cuando escriben para la universidad, ¿qué entienden por “elementos gráficos”? ¿Con qué función usan estos elementos?</p>	<p>1. Yo creo algo que no sea tan estructurado / 2. como un párrafo / 3. como una plana llena de información. / 4. Pueden ser imágenes, esquemas, gráficos.</p>	<p>La estudiante parte con un tono grave y seguro para luego bajar el volumen. Existen pausas cuando ejemplifica, dejando entrever inseguridad en su respuesta.</p>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis del segundo nivel, que tiene que ver con la cohesión, tanto Gee (2001, 2011) como Gee y Handford (2012) la definen como las conexiones entre unas oraciones y otras. Gee (2001, 2011) propone su análisis basándose en la taxonomía de Halliday y Hasan (1976). En esta investigación se ha recurrido a la grilla establecida por López-Samaniego y Taranilla (2014, p. 380) sobre cohesión referencial. La división de las autoras incluyen tres tipos: (1) elisiones, que corresponden a la supresión del referente del sujeto, de un complemento, de una frase u otro segmento textual que pueda inferirse de lo dicho anteriormente; (2) pronombres, ya sean personales, demostrativos, relativos o indefinidos; y (3) sintagmas nominales definidos como nombres de personas, objetos, lugares, eventos, ideas, etc.

Para la cohesión no referencial se eligió la tipología de Montolío (2014, p. 11), quien la define como las conexiones discursivas que “funcionan como guías que ayudan al lector a interpretar la información en el sentido previsto por el escritor”. En esta propuesta también existen tres usos recurrentes: (1) conectores que estructuran el discurso; (2) conectores que matizan o corrigen la formulación propiamente lingüística; y (3) conectores que expresan relaciones lógicas argumentativas entre ideas. Para dar cuenta de este nivel de análisis, se presenta en el Cuadro 4 un ejemplo tomado de las entrevistas de los profesores.

Cuadro 4 – Ejemplo 2: Profesor 7

Pregunta nº 5	Estrofa II	Análisis
¿Cree que es posible que un argumento se construya sobre la base de una fotografía, gráfico u otro recurso semiótico que no utilice palabras?	8. Se podría, 9. sí yo creo, 10. pero depende de la actividad igual poh, 11. o sea , en un ensayo probablemente no, 12. pero en otro tipo de actividades, sí... 13. depende cómo la planteo, 14. yo creo que sí se puede armar un argumento en torno a una imagen.	Conectores que expresan relación lógica argumentativa. El uso de “pero” es adversativo y pone de manifiesto que existen restricciones en torno al uso de elementos gráficos como argumentos. El conector “o sea” se utiliza como refuerzo de la adversatividad expuesta.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la organización del discurso, Gee (2001, 2011) utiliza las premisas expuestas por van Dijk (1980) y Smith (2003), empleando la noción de macroestructura. En este sentido, los argumentos o el relato de cada uno de los participantes son segmentados en estrofas, que a su vez se dividen en líneas. Así se define la manera en que el interlocutor se posiciona con relación a un tema específico. Un ejemplo de este procedimiento se observa en el caso del Cuadro 5, extraído del grupo focal con estudiantes.

Cuadro 5 – Ejemplo 3: Estudiante 8

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

Fuente: elaboración propia.

En cuarto lugar, se presenta el análisis de las señales de contextualización en las que se da cuenta de recursos lingüísticos explícitos

y referencias implícitas que el entrevistado utiliza para construir el contexto en el que se inserta su relato, de modo que se pueda dilucidar qué significa la situación a la que se refiere y el marco cultural e histórico en que se inscriben sus intervenciones. Este nivel de análisis es uno de los elementos que distingue y fortalece la propuesta de Gee (2001, 2011), puesto que no se trata de relatos fuera de su contexto, por el contrario, los discursos se enmarcan en el paisaje situacional y cultural, que no se refiere solo a espacios físicos, sino que también le entregan la posibilidad al hablante de interpretar una situación particular. Un ejemplo, en el caso de los profesores, es la experiencia de una clase con estudiantes de primer año de universidad. En síntesis, este aspecto del análisis general permite develar cómo se sitúan frente a los demás, a sí mismos y al mundo. Para ejemplificar este nivel se presenta en el Cuadro 6 el Ejemplo 4.

Cuadro 6 – Ejemplo 4: Profesor 3

Pregunta n° 4	Estrofa II	Análisis
¿Qué rol cree que puede cumplir la imagen (por ejemplo, imágenes, gráficos, esquemas, símbolos) cuando sus estudiantes escriben un texto en la universidad?	4. Yo creo que... / 5. yo creo que / 6. por una parte son explicativas de lo verbal / 7. de una en que a mucha gente / 8. incluso, le es más sencillo de comprender.	El uso de recursos en los textos contribuye a la explicación. Se representan las prácticas de enseñanza-aprendizaje en general, desde una visión social, no solo en contextos universitarios.

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la organización temática se focalizan las formas de señalar y desarrollar los temas en los discursos que emiten tanto los estudiantes como los profesores. Este nivel aglomera la suma de los análisis anteriores y ofrece la posibilidad de definir, finalmente, cuál es la priorización temática que tantos estudiantes como profesores otorgan a las ideas, y que, en la acumulación con otras aseveraciones de sus respectivos pares, se constituye en la representación social del tópico abordado. Para reflejar esto, se presenta el Ejemplo 5, en el Cuadro 7.

Cuadro 7 – Ejemplo 5: Profesor 5

Pregunta nº 1	Intervención (Estrofa I, II, III y IV)	Análisis
¿Cómo definiría o caracterizaría el texto que le mostramos? (Referido a la multimodalidad. Le mostramos un texto con imágenes.)	Estrofa I / 1. Un texto multimodal es el que tiene diferentes formas de comunicar / 2. diferentes códigos / 3. finalmente y diferentes sistemas de signos / 4. para poder comunicar algo, / 5. no sé, palabras, imágenes, iconos, gráficos, infogramas, esquemas, etc. / 6. pero que confluyen y se complementan dentro, / 7. de tal forma que se nota / 8. y no parte separada con estos sistemas / 9. o sea hay una integración.	Un texto multimodal tiene diversas formas de comunicar (códigos, sistemas de signos) que confluyen, se complementan y se integran.

Fuente: elaboración propia.

Luego de efectuar el análisis del grupo focal de los estudiantes y de las entrevistas con los profesores, se continuó con el levantamiento de los resultados para los tres ámbitos temáticos sobre multimodalidad señalados precedentemente: (1) definición de multimodalidad; (2) posibilidades multimodales; y (3) uso y rol de recursos semióticos.

6 Resultados

A continuación se presentan los resultados. En primer lugar, se exponen las ideas que surgen de los estudiantes y luego de los profesores. Posteriormente, se realiza un recuento de los encuentros y divergencias de ambos grupos de estudio.

6.1 Multimodalidad entre estudiantes

En este segmento se presenta el análisis global de los tres tópicos abordados en el grupo focal con los estudiantes. Se inicia con la definición que construyen los estudiantes respecto de la multimodalidad. A continuación, se exponen las posibilidades multimodales que visualizan en sus clases en la universidad. Por último, se presenta lo observado en torno al uso y el rol que se le asigna a los recursos semióticos. En cada ámbito se finaliza con la representación social que emerge del grupo.

6.1.1 Definición de la multimodalidad

Con relación al primer tópico, que se orienta a la construcción de una representación sobre qué es la multimodalidad para los estudiantes, se procedió a realizar la pregunta que buscaba develar lo que ellos pensaban sobre la preeminencia del modo verbal en la enseñanza por sobre otros modos que crean significados en los trabajos que realizan para la universidad, tal como la bibliografía lo sostiene. En el nivel de la prosodia, se logró observar que los estudiantes presentan continuas vacilaciones, pausas prolongadas, titubeos, prolongación de sílabas, lo que deja entrever un grado de inseguridad en las exposiciones de sus respuestas y, por consiguiente, se puede presuponer que no existe un dominio del tema de manera convincente. En particular, en la definición de qué es la multimodalidad, la mayoría de los estudiantes presenta una prosodia que refleja una baja convicción de lo que se está sosteniendo. En los siguientes ejemplos, el tono inicial es bajo, hay prolongación de las sílabas y, cuando terminan sus intervenciones, los estudiantes vuelven al tono bajo: “Yo creo... algo que no sea tan estructurado, como un párrafo como una plana llena de información. Pueden ser imágenes, esquemas, gráficos” (Estudiante 5), “[...] un concepto. una palabra que englobe todo, una cosa así”. (Estudiante 4)

En el caso de la cohesión, los estudiantes frecuentemente usan pronombres del tipo personal y exponen sus ideas desde esa visión personalista. Un ejemplo de esto se refleja en el siguiente fragmento: “Yo siento que es más fácil cuando te ponen una imagen, uno lo entiende mejor, en anatomía si no tení, por ejemplo, un músculo, uno lo puede diferenciar”. (Estudiante 7) Además, se observó que los estudiantes utilizan los conectores consecutivos y el refuerzo argumentativo para fortalecer su punto de vista. En el caso que a continuación se presenta, es posible observar este desarrollo argumentativo:

Depende de la persona, porque hay gente que se le es más fácil escribir las cosas. porque por ejemplo nosotras grabamos las clases y luego las traspasamos, las resumimos, y obviamente nos queda más la materia en la cabeza, pero por ejemplo hacer un esquema le puede servir a otra persona, al igual que ver fotos para alguien que tiene una memoria más fotográfica. (Estudiante 5)

Respecto de la organización del discurso, en este tópico se utilizó el relato narrativo sobre lo que los estudiantes observan a su alrededor. Surge

la idea del uso de la tecnología ligada a la multimodalidad, por ejemplo, el uso de *softwares* de ofimática. Lo anterior indica que los estudiantes no tienen del todo claro lo que significa comprender la comunicación y la escritura desde un enfoque multimodal, como se observa en el siguiente discurso: “Gráficos o Excel, falta orientación para saber utilizarlos”. (Estudiante 6)

En el nivel de las señales de contextualización, los estudiantes se centran en su experiencia universitaria, relatando situaciones de clases y cómo se enfrentan al uso de recursos semióticos durante el primer año.

Por último, dentro del tópico de la definición de la multimodalidad, los estudiantes construyen una organización temática que muestra que ellos asocian la multimodalidad al uso de tecnologías, más que a la diversidad de recursos. Un ejemplo de lo señalado se expresa en el siguiente caso: “Cosas más lúdicas. Por ejemplo en anatomía, la forma en la que yo estudio, invito una amiga, hacemos un tipo quién quiere ser millonario, para estudiar y nos preguntamos y así es más divertido. Es otra forma de educar pero más entretenido’ (Estudiante 14).

Como se aprecia en la cita anterior, los estudiantes asocian la posibilidad de escribir más allá del modo verbal con el uso de tecnología, a través de una trivía de Instagram denominada “¿Quién quiere ser millonario?”.

6.1.2 Posibilidades multimodales

Con respecto al segundo tópico sobre las posibilidades de uso multimodal, lo que se aprecia en la prosodia de los estudiantes son las vacilaciones y pausas en las respuestas, pero en menor medida que en el primer tema abordado en el grupo focal. Esto permite sostener que existe un mayor grado de seguridad en sus aseveraciones cuando se refieren a las posibilidades que tienen en términos de enseñanza y evaluación de elementos multimodales en sus textos.

El segundo nivel de análisis, la cohesión, se refleja en las intervenciones de los estudiantes principalmente en el uso de conectores de refuerzo argumentativo y consecutivos, que buscan señalar la importancia de la enseñanza de estos recursos. Los ejemplos que se presentan a continuación dan cuenta de esto: “Entonces, nos hace presentaciones y no sabe cómo explicarnos en qué nos equivocamos, **por eso** nos sacamos puros 4, porque no sabe como expresarse...”; (Estudiante 4) “Depende de la persona, **porque** hay gente que se le es más fácil escribir las cosas. **porque por ejemplo** nosotras grabamos las clases y luego las trasparamos, las resumimos...”. (Estudiante 6)

En la organización del discurso, a diferencia del tópico anterior, los estudiantes priman la modalidad argumentativa, entregando detalles de los usos que hacen de los recursos semióticos, como se puede apreciar en los dos ejemplos del párrafo anterior.

Las señales de contextualización, al igual que el tópico anterior, están focalizadas en la experiencia en la universidad, en las cátedras, en la que existe la posibilidad de usar este tipo de recursos. Los estudiantes relatan, en particular, lo que ocurre en la clase de anatomía, realzando el uso de modelos anatómicos para representar mejor los distintos sistemas del cuerpo humano.

Por su parte, la organización temática devela que es importante que los recursos multimodales —no solo los gráficos— se consideren en la enseñanza. Los estudiantes proponen que esos recursos se incluyan en los programas de escritura que se dictan en la universidad, como se aprecia en el siguiente caso: “Yo siento que es más fácil cuando te ponen una imagen uno lo entiende mejor, en anatomía si no tení, por ejemplo, un músculo, uno no lo puede diferenciar”. (Estudiante 8) Los estudiantes también tienen una visión crítica respecto de la omisión que ocurre actualmente en las clases, porque ellos piensan que sí se puede evaluar más allá del modo verbal con recursos semióticos. Un ejemplo de lo anterior se observa en la siguiente cita: “En la carrera que yo estudiaba antes, me pasaban los conceptos, tenía que saber las partes de algo y no me pasaban imágenes y no sabía dónde estaba”. (Estudiante 9)

En este tópico sobre las posibilidades multimodales se pudo observar una representación social que evidencia la carencia de formación respecto de las diferentes potencialidades de los modos semióticos en la construcción de significados en los textos en el nivel universitario. Los estudiantes sostienen que es necesario que los profesores incluyan en sus clases recomendaciones o indicaciones sobre el uso de estos recursos y la forma en que podrían ser evaluados, pues podrían tener un estatus similar al modo verbal.

6.1.3 Uso y rol de los recursos semióticos

Con relación al tópico de uso y rol de los recursos semióticos, se les mostraron a los estudiantes algunos ejemplos de gráficos, fotografías y tablas utilizados en textos académicos. Ellos se representaron estos recursos a partir de las respuestas que emergieron en el grupo focal como la idea de que diferentes recursos semióticos (modos) aportan significado a sus textos, es decir, que estos elementos no solo están para adornar. Sin embargo, este

conocimiento y modelos de pensamiento se contradicen luego cuando se asignan determinados roles a estos recursos, y aparecen, como una de las ideas más recurrentes, la función decorativa y la función lúdica.

Lo anterior se desprende de los cinco niveles analizados. En el primero, en la prosodia, se observaron respuestas con escasas vacilaciones y pausas. En este sentido, es en este tópico en que mayor grado de seguridad demuestran los estudiantes. Por su parte, en la cohesión, se presenta el uso de pronombres personales, de conectores consecutivos y de refuerzo argumentativo. Esto último se puede apreciar en los siguientes casos: “Para mí, elemento gráfico sería como figura y gráfico como los ejes curvas etc.”; (Estudiante 4) “Igual depende de los ramos, porque no sé cuando yo estudiaba nutrición, me hacían matemáticas y yo escribía paso por paso lo escribía no iba con esquemita”. (Estudiante 2)

En el análisis en conjunto de la organización del discurso, los estudiantes basan sus relatos en la experiencia personal, utilizando la modalidad argumentativa, sustentando por qué los recursos semióticos son importantes en la universidad, como se aprecia en las intervenciones que a continuación se presentan: “Debieran enseñar a usarlo y explicarlo”; (Estudiante 11) “A nosotros, por lo menos, ayuda mucho porque, claro, uno ve cierta proteína o cierto receptor que inhibe o activa y todo se lo imagina, facilita la imagen”. (Estudiante 4).

En cuanto a las señales de contextualización, nuevamente, la base es la experiencia en la universidad. No obstante, cuando los estudiantes se refieren a los recursos semióticos, destacan rasgos particulares de cada carrera, utilizan ejemplos de diversas cátedras y traen al discurso sus rutinas en la universidad en el uso de elementos gráficos.

En el quinto nivel, de la organización temática, emerge la representación social de que el uso de recursos semióticos (visuales, auditivos, etc.) está vinculado a una manera lúdica de estudiar y a la forma en que las personas prefieren aprender, y por lo tanto facilitarían la comprensión. En este sentido, se propone el argumento generalizado de que la multimodalidad facilita la comprensión. Un esquema, por ejemplo, podría ser más fácil de entender que si se expone lo mismo exclusivamente en el modo verbal.

6.2 Multimodalidad y profesores

En cuanto a las entrevistas a los profesores, también se indagó de forma similar sobre los tres tópicos de interés, esto es, la definición sobre multimodalidad, las posibilidades que entregan en sus cursos y los usos y el rol que se asignan a los recursos semióticos. Por lo anterior, se exponen los resultados, guiándonos por estos tres temas.

6.2.1 Definición de multimodalidad

Lo que se observó en el nivel de la prosodia es que existen vacilaciones, pausas prolongadas, titubeos, alargamientos de sílabas. Esto refleja un mayor grado de inseguridad en la elaboración de las respuestas y, por tanto, indica menor conocimiento de la multimodalidad y de sus posibilidades.

En cuanto al nivel de la cohesión, los profesores frecuentemente usan el pronombre personal singular para exponer su punto de vista, utilizando principalmente conectores consecutivos y de refuerzo argumentativo para enfatizar sus ideas. Un ejemplo es el caso siguiente:

Que es lo que yo pienso que es un texto multimodal que es lo que es que combina todos los elementos de la comunicación no solamente la parte textual sino que también la imagen el color el movimiento, en el caso de un texto multimodal y que si van a trabaja con imágenes las imágenes tienen que hablar por sí solas ya, sin que haya un texto de por medio. (Profesor 2)

En tercer lugar, en torno a la organización del discurso, los profesores se focalizan en la experiencia como docentes universitarios, en la sala de clases. Principalmente, argumentan y ejemplifican.

En las señales de contextualización, se prioriza la experiencia con estudiantes universitarios de primer año, con ejemplos de las carreras de la salud, de humanidades y de ingeniería. De este modo, esencialmente, lo que se hace es una reflexión sobre la práctica pedagógica en cuanto a la multimodalidad.

Por último, en cuanto a la organización temática, se pueden apreciar tres perfiles de docentes: el primero es un grupo todavía muy apegado al vínculo con la tecnología; el segundo posee más claridad acerca de la multimodalidad, pero no escapa de la noción monomodal del texto, un concepto que ya está teóricamente en desuso. El tercer grupo sí presenta una clara visión de lo que es la multimodalidad.

Cuadro 8 – Representación de la multimodalidad por profesores de escritura.

Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
<p>“Aaaaam es cuando [silencio] uno utiliza eeeem medios audiovisuales, tecnológicos digamos para el aprendizaje”.</p> <p>(Profesor 1)</p>	<p>“Yo creo que un texto multimodal es aquel que... eh... tiene más de un... más de un... una tipología inserta en su estructura, eh... imágenes y... pero no sé hoy día si eso se condice necesariamente con el canal...”. (Profesor 3)</p>	<p>“Un texto multimodal es el que tiene diferentes formas de de comunicar diferentes códigos finalmente y diferentes sistemas de signos para poder comunicar algo, no sé, palabras, imágenes, iconos, gráficos, infogramas, esquemas etc., pero que confluyen y se complementan dentro, de tal forma que se nota y no parte separada con estos sistemas o sea hay una integración”. (Profesor 5)</p>

Fuente: elaboración propia.

6.2.2 Posibilidades multimodales

Con relación al segundo tópico de la entrevista, también se observaron tres perfiles de profesores que distinguen diferentes posibilidades a la hora de incluir elementos multimodales en sus clases de escritura.

El primer nivel, de prosodia, está marcado por pausas prolongadas y vacilaciones en la mayoría de los profesores. Existe un grupo pequeño en el que se observó mayor seguridad en las respuestas. En cuanto a la cohesión, los profesores utilizan frecuentemente pronombres personales para referirse a sus prácticas individuales. Además, se observó la presencia de conectores de refuerzo argumentativo y adversativo. De la organización del discurso, se pudo establecer que la modalidad que prima en este caso es la descriptiva, con los profesores tratando de reflejar lo que se realiza en sus sesiones de clase. Un ejemplo de este nivel se puede observar a continuación, cuando uno de los profesores se refiere al uso decorativo de imágenes:

Eso es algo que usan, por ejemplo les gusta mucho imprimir portadas con adornos y cositas. Entonces, yo les digo, este es un trabajo académico, no necesitan las floritas, a mí me interesa que esté la información ahí y que yo vea y que, por ejemplo, no ponen nombres, no ponen curso. (Profesor 2)

Las señales de contextualización están marcadas por la experiencia de clases y el rol como docente. En este sentido, lo que hacen los profesores es reflexionar sobre cómo abordar la multimodalidad en sus sesiones.

Por último, respecto de la organización temática, se pueden observar tres perfiles de profesores. El primer caso no incluye indicaciones, pero los estudiantes pueden añadir elementos al modo verbal libremente. En este sentido, la explicación que esgrimen los profesores tiene que ver con que no lo han pensado y definido. En el segundo perfil, entregan indicaciones parciales, sobre inserción de gráficos o citación de imágenes, pero de manera limitada, por ejemplo, una sesión de imágenes en un artículo de investigación científica, o bien para realizar un análisis de portadas en el contexto de la escritura de reseñas académicas. En el tercer grupo, lo que se pudo visualizar es que existe una inclusión efectiva de textos multimodales como parte de las actividades estructuradas del programa del curso. No obstante, esto se reduce a un grupo pequeño de profesores. En la enseñanza y evaluación de recursos multimodales, la mayoría de los docentes no incluyen explícitamente la enseñanza de recursos semióticos diferentes al modo verbal. Incipientemente, enseñan sobre distribución del espacio y tipografía. Tampoco tienen una estructura elaborada respecto de evaluaciones, más bien lo consideran como complemento de lo verbal.

6.2.3 Uso y rol de los recursos semióticos

En el tercer tópico definido, lo que se observó es el reconocimiento de que existe una función específica de los recursos semióticos en diferentes géneros discursivos en los textos del área de la salud.

En el nivel de la prosodia, a diferencia de los dos tópicos anteriores, los profesores plantean sus ideas con mayor grado de seguridad, con escasas vacilaciones y silencios. En la cohesión, prima el uso de pronombres personales, de conectores consecutivos y del refuerzo argumentativo para presentar las ideas. En cuanto a la organización del discurso, el modo es argumentativo y, en menor medida, descriptivo. Las señales de contextualización que emergen también están focalizadas en las experiencias de los profesores en clase y en la revisión de textos de los estudiantes. Por último, la organización temática muestra que los profesores sostienen que es frecuente usar recursos semióticos, principalmente en dos géneros discursivos, los informes y las presentaciones orales, y que sería más complejo usar tales recursos en el ensayo académico. Otra idea que surge con fuerza es la vinculación entre las carreras

y sus convenciones en el uso de recursos semióticos. Los profesores tienen conciencia de que no todos los recursos pueden tener los mismos usos en las diferentes disciplinas. Además, construyen una representación en torno a la función que asignan a los recursos semióticos, centrada en el carácter explicativo, en la comunicación y en la posibilidad de sintetizar los contenidos. También, en concordancia con los estudiantes, existe un grupo importante de profesores que propone que los recursos semióticos facilitan la comprensión, aunque reconocen que los estudiantes los utilizan con una función más bien decorativa, uso que critican recurrentemente.

Este último resulta de interés, ya que, a pesar de que no siempre se tiene claridad respecto de lo que significa incluir la multimodalidad en las prácticas de escritura en la universidad, sí existe más reflexión y visualización en torno al uso y el rol de los recursos por parte de los profesores. Se podría sostener que la práctica hace a los profesores observar este tipo de recursos semióticos, pero su incorporación teórica en las clases no es tan evidente. Ello se observa en la siguiente cita:

Es que si son útiles y entregan información que aporta a la pregunta de investigación, está bien, pero si me ponen como decorativos [ríe], no, porque si no son alusivos al tema, no, en realidad, no... están de más, sino que tienen que tener un sentido y tienen que contribuir a responder la pregunta poh, y después tienen que explicarla en el fondo, o sea, para qué.
(Profesor 5)

En específico, en cuanto a la posibilidad de argumentar basándose en recursos semióticos, la mayoría de los profesores se plantea que esto es posible, principalmente utilizando como evidencia recursos como el gráfico o la tabla. Existe solo un caso en que se propone que no es viable, es decir, que sería muy difícil expresar en términos multimodales el razonamiento lógico a través de un recurso semiótico diferente al modo verbal.

6.3 Encuentros y desencuentros entre estudiantes y profesores

En este apartado, como el título lo señala, se exponen los acuerdos y divergencias que se observaron en cuanto a las representaciones sociales de estudiantes y profesores. Así, en el caso del primer tópico, vinculado a la definición de la multimodalidad, lo que se concluyó es que en ambos grupos existe un alto grado de desconocimiento respecto de esta temática,

lo que va en la línea de lo que se señala sobre el logocentrismo imperante en la formación en escritura. (ARCHER; BREUER, 2016; BATEMAN; WILDFEUER; HIIPPALA, 2017; KRESS, 2010) También, en ambos casos, emerge una representación social en que se asocia la multimodalidad con el uso y conocimiento de recursos tecnológicos, por ejemplo, *softwares* de ofimática.

En el segundo tema abordado en este artículo (las posibilidades multimodales), se buscó develar las representaciones que tenían en torno a la manera en que podrían escribir los estudiantes y las opciones que les brindan los profesores en este sentido. Así, se logró establecer que existe una representación coincidente en torno a la necesidad de que la enseñanza y la evaluación en el ámbito universitario vayan más allá del modo verbal, planteando, consecuentemente, la carencia de este foco en los actuales programas de la formación universitaria, al menos en este caso.

Por último, en el tercer tópico, sobre el uso y el rol de los recursos semióticos, tanto estudiantes como profesores reconocen la importancia que estos recursos tienen en la construcción de significados en los géneros discursivos. También coinciden en el potencial de los recursos para la construcción de la argumentación, lo que concuerda con los estudios de Coffin (2009), Gourlay (2016) y Archer (2016), por lo que existe acuerdo en que es posible argumentar usando recursos multimodales. Ahora bien, llama la atención la representación que surge entre los estudiantes que proponen un uso decorativo y facilitador de la comprensión de algunos recursos semióticos; en cambio, los profesores sostienen que el uso decorativo no tiene sentido en la construcción de significado.

7 Consideraciones finales

Este estudio buscó contrastar las representaciones sociales en torno a la multimodalidad en un grupo de profesores y estudiantes de carreras del área de la salud de una universidad chilena. Como se señaló en el marco de referencia, la formación en escritura en Latinoamérica ha primado el modo verbal, dejando de lado otros modos semióticos que también colaboran en la construcción de significados. Por ello, nos parece importante contar con estudios en esta línea, que partan de las ideas, prácticas y creencias de los participantes de esa formación académica en la universidad.

Con base en el método de análisis de Gee (2001, 2011) y Gee y Handford (2012), marcado por cinco niveles, se ha podido constatar que

existe un escaso conocimiento de lo que significa la multimodalidad en ambos grupos. Si bien las investigaciones en multimodalidad han sido prolíferas en diversas latitudes del mundo, tal como se expuso, ello no ha significado un avance hacia la práctica en aulas de escritura. Aquí, sin duda, reside un desafío para el desarrollo de la escritura y de diferentes géneros discursivos en el ámbito universitario. No es posible hoy en día pensar un texto en la universidad y no considerar el enfoque multimodal. La alfabetización ya no puede pensar en el modo verbal solamente, es necesario plantearse la idea de que las relaciones entre este modo y otros elementos que conforman un texto no están puestas solo con un fin decorativo, como se lo representan los estudiantes. La idea de “ensamble multimodal”, utilizada por Painter, Martín y Unsworth (2013), puede ser un abordaje en un curso de escritura, ya que corresponde a los significados construidos a través de las estrechas relaciones entre diferentes modos semióticos involucrados en un texto.

Las funcionalidades que sí están descritas en la literatura —por ejemplo, las relaciones lógico-semánticas que se realizan entre una fotografía y las palabras, como en los casos de la concurrencia y de la complementariedad (UNSWORTH, 2001)— también pueden orientar procesos de enseñanza en esta materia. En este sentido, es importante considerar lo que señala Lemke (1998) hace más de dos décadas, esto es, la especialización funcional de los recursos semióticos, siendo más una articulación que la suma de los significados individuales.

Por lo anterior, esta investigación avanza en proponer reflexiones y focos específicos de atención a lo que podría incluirse en la enseñanza de la escritura multimodal en el nivel universitario en Chile. No obstante, se requieren más investigaciones en esta línea para consolidar los desarrollos tanto de las prácticas discursivas como pedagógicas en Latinoamérica en torno a la multimodalidad, con el objetivo de dar paso de una raíz epistemológica eminentemente verbal a un paradigma multimodal en la escritura universitaria.

Referencias

ARCHER, A. A multimodal approach to academic literacy practices: problematising the visual/verbal divide. *Language and Education*, Abingdon, v. 20, n. 6, p. 449-462, 2006.

- ARCHER, A. Challenges and potentials of writing centres in South African tertiary institutions. *South African Journal of Higher Education*, Cape Town, v. 24, n. 4, p. 495-510, 2010.
- ARCHER, A. Multimodal academic argument. In: ARCHER, A.; BREUER, E. (Ed.). *Multimodality in Higher Education*. Leiden: Brill, 2016. p. 93-113.
- ARCHER, A.; BREUER, E. A multimodal response to changing communication landscapes in Higher Education. In: ARCHER, A.; BREUER, E. (Ed.). *Multimodality in Higher Education*. Leiden: Brill, 2016. p. 1-17.
- ARCHER, A.; BREUER, E. (eds.) *Multimodality in Writing*. Leiden: Brill, 2015. (Studies in Writing, 30).
- AROLA, K.; SHEPPARD, J.; BALL, C. *Writer/Designer: A Guide to Making Multimodal*. St. Martin's: Projects Bedford, 2014.
- ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Ed.) *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Edmonton: Inkshed, 2015.
- BAÑÓN, A. M. Las enfermedades raras y su representación discursiva. Propuestas para un análisis crítico. *Discurso & Sociedad*, Barcelona, v. 1, n. 2, p. 188-229, 2007.
- BATEMAN, J. *Multimodality and genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. London: Palgrave Macmillan, 2008.
- BATEMAN, J. *Text and image: a critical introduction to the visual/verbal divide*. New York: Routledge, 2014.
- BATEMAN, J.; WILDFEUER, J.; HIIPPALA, T. *Multimodality. Foundations, Research and Analysis: A Problem-oriented Introduction*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017.
- BENÍTEZ, R. La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Signos*, Valparaíso, v. 33, n. 48, p. 49-67, 2000.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal text. A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, Thousand Oaks, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.
- BURDILES FERNÁNDEZ, G. Género Caso Clínico: organización retórica de su macromovida Relato del Caso en publicaciones médicas chilenas. *Signos*, Valparaíso, v. 49, n. 1, p. 192-216, 2016.
- CARLINO, P. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, Bogotá, v. 22, n. 1, p. 110-124, 2017.
- COFFIN, C. Contemporary educational argumentation: a multimodal perspective. *Argumentation*, Milton Keynes, v. 23, n. 4, p. 513-530, 2009.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Tendencias Índices 2015*. [S.l.: s.n.], 2015. Disponible en: https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_indices_2015.pdf, Acceso en:

EIRAS, M. Elaborar descripciones, tablas y gráficos. In: NAVARRO F.; MARI, L. (Coord.). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2018. p. 131-162.

ELIAS, V.; SILVA, S. Multimodalidade na escrita de artigos científicos: aspectos teórico-analíticos e contribuições para o ensino. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 111-125, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v31i1p111-125>.

FLOWER, L.; HAYES, J. A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, Champaign, v. 32, n. 4, p. 363-387, 1981.

GALVÁN, C. Planificar un informe de coyuntura. In: NAVARRO F.; MARI, L. (Coord.). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2018. p. 57-88.

GOURLAY, L. Multimodality, argument and the persistence of written text. In: ARCHER, A.; BREUER, E. (Ed.). *Multimodality in higher education*. Leiden: Brill, 2016. p. 79-90.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies*. Ideology in discourses. New York: Routledge, 2001.

GEE, J. P. *How to do Discourse Analysis: a toolkit*. New York: Routledge, 2011.

GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Ed.). *The routledge handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Routledge, 2012.

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

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

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

HIIPPALA, T. Aspects of multimodality in higher education monographs. In: ARCHER, A.; BREUER, E. (Ed.). *Multimodality in higher education*. Leiden: Brill, 2016. p. 53-78.

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

HYLAND, K. Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, Amsterdam, v. 19, p. 32-43, 2015.

- JARPA, M. *Macrogénero académico evaluativo: descripción retórica-estructural en la comunidad de aprendizaje de Postgrado en Biotecnología*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2012.
- JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. *Introducing multimodality*. London: Routledge, 2016.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *Psicología Social II: pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1986. p. 469-493.
- KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v.16, n. 30, p. 75-90, 2012.
- KRESS, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Aljibe, 2005.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.
- LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- LEMKE, J. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J.; VEEL, R. (Ed.). *Reading science*. London: Routledge, 1998. p. 87-113.
- LÓPEZ-SAMANIEGO, A.; TARANILLA, R. Mecanismos de cohesión (I): el mantenimiento referencial. In: MONTOLÍO, E. (Ed.) *Manual de escritura académica y profesional*. Madrid: Ariel, 2014. v. 1, p. 377-442.
- MANGHI, D. (Ed.). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017.
- MANGHI, D.; CÓRDOVA, J. P. Definiciones y explicaciones multimodales: Potencial semiótico en la enseñanza de la biología en Educación Media. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, La Serena, v. 21, n. 2, p. 17-39, 2011.
- MONSALVE-UPEGUI, M. Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica. *Revista Lasallista de Investigación*, Caldas, v. 12, n. 2, p. 215-224, 2015.
- MONTOLÍO, E. Mecanismos de cohesión (II). Los conectores. In: MONTOLÍO, E. (Ed.) *Manual de escritura académica y profesional*. Madrid: Ariel, 2014. v. 2, p. 9-92.

MORAGAS, F. Investigar bases de datos. *In*: NAVARRO F.; MARI, L. (Coord.). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2018. p. 89-130.

MORALES, O., GONZÁLEZ, C., RINCÓN, A.; TONA, J. Análisis lingüístico y textual de artículos de revisión publicados en revistas odontológicas iberoamericanas. *Acta Odontológica Venezolana*, Caracas, v. 46, n. 4, p. 118-125, 2008.

NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L.; LOUSADA, E. (Org.). *Gêneros de texto/ discurso: novas práticas e desafios*. São Paulo: Ponte, 2019.

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

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-32, 2019.

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

O'HALLORAN, K.; SMITH, B. *Multimodal studies: exploring issues and domains*. London: Routledge, 2011.

PAINTER, C., MARTIN, J.; UNSWORTH, L. *Reading visual narratives*. Sheffield: Equinox, 2013.

PARODI, G. Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (Multi)Semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción, v. 48, n. 2, p. 33-70, 2010.

PARODI, G.; BURDILES, G. (Ed.). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago: Ariel, 2015.

ROMERO, A. N.; ÁLVAREZ, M. Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, Medellín, v. 24, n. 1, p. 103-118, 2019.

SALAGER-MEYER, F.; ALCARAZ, M. Academic criticism in Spanish medical discourse: a cross-generic approach. *International Journal of Applied Linguistics*, Hoboken, v. 13, n. 1, p. 96-114, 2003.

SALAGER-MEYER, F.; ALCARAZ, M.; ZAMBRANO, N. The scimitar, the dagger and the glove: intercultural differences in the rhetoric of criticism in

- Spanish, French and English medical discourse (1930-1995). *English for Specific Purposes*, Amsterdam, v. 22, p. 223-247, 2003.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 1969.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, v. 58, p. 43-64, 1992.
- SIMPSON, Z.; ARCHER, A. Semiotic Technologies as socially situated resources for disciplinary practices. *Social Semiotics*, Abingdon, v. 29, n. 4, p. 524-542, 2018.
- SMITH C. S. *Modes of discourse: the local structure of texts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- TABOADA, M.; HABEL, C. Rhetorical relations in multimodal documents. *Discourse Studies*, Thousand Oaks, v. 15, n. 1, p. 65-89, 2013.
- UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. London: Open University Press, 2001.
- VÁSQUEZ-ROCCA, L. Desafíos para el desarrollo de una competencia multimodal disciplinar. El caso del género Informe de Política Monetaria (IPOM). *Revista Signa*, v. XLI, n. 27, p. 1095-1123, 2018.
- VÁSQUEZ-ROCCA, L.; VARAS, M. Escritura multimodal y multimedial: un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud. *Perfiles Educativos*, v.41, n.166, p. 21-39, 2019.
- VÁSQUEZ-ROCCA, L.; MANGHI, D. Exclusión del ‘estudiante secundario’. Análisis multimodal en medios de Chile. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, v.30, n. 2, p. 297-313, 2020.
- VAN DIJK, T. A. *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures*. Hillsdale: Erlbaum, 1980.

Data de submissão: 09/10/2019. Data de aprovação: 11/03/2021.