

# **Literacidad académica en Educación Superior: una perspectiva desde Latinoamérica**

LINA TRIGOS-CARRILLO ◊ ANDRÉS FORERO GÓMEZ  
◊ ALANA F. ROA ◊ ADRIANA PÉREZ

## **Conceptualización de la literacidad académica como práctica social**

En las últimas décadas del siglo xx, en Latinoamérica, la investigación en educación se centró en el estudio de la alfabetización o de la lectura y la escritura desde lo que se conoce como el modelo autónomo (Kalman y Street, 2013). Este concibe que la lectura y la escritura son habilidades singulares, neutrales y objetivas que podrían aprenderse a partir de ejercicios organizados progresivamente y que, luego, podrían ser transferibles a otros dominios de la vida (Street, 1984). Estos principios guiaron el diseño e implementación de programas con apoyo gubernamental por muchos años. Sin embargo, desconoce que la lectura y la escritura no son solo habilidades sino también prácticas complejas que están inmersas en contextos socioculturales.

A pesar de que el término “alfabetización” se ha usado ampliamente en el ámbito de los estudios de la lectura y la escritura, y ha sido utilizado por los gobiernos y las instituciones internacionales como un indicador de desarrollo y crecimiento económico (Kalman, 2008), es un concepto que también falla en capturar la complejidad de este fenómeno, porque

la alfabetización es concebida como algo que se tiene o no se tiene (usted es alfabeto o analfabeto) una vez la persona aprende a descifrar el código básico de la lectura en una lengua. El problema con este constructo es que se entiende como una capacidad individual, se queda en el nivel básico de decodificación y está generalmente centrado en adultos (Kalman, 2008). El otro inconveniente es que se ha utilizado para etiquetar a aquellos que no leen o escriben como “incivilizados”, “ignorantes”, o “ciudadanos de menor nivel”.

No obstante, las investigaciones han demostrado que leer y escribir no son habilidades independientes de los contextos políticos, sociales y culturales en los que ocurren (Street, 1984). En cambio, son parte de prácticas sociales que ayudan a construir cultura, a afianzar relaciones, mantener o retar relaciones de poder, ejercer derechos civiles, y a enseñar y aprender, entre muchas otras cosas. ¿Entonces, por qué no usar el término “lectoescritura”? Lectoescritura tampoco es un término apropiado para capturar las dinámicas de interacción y creación con la palabra, ya que se ha limitado su estudio al ámbito de la escuela (Mora, 2012) y no reconoce otras formas de interacción con prácticas letradas. Por estas razones, se ha adoptado el término “literacidad” para referirse a una práctica social que va mucho más allá de leer y escribir. Entenderla como una práctica hace referencia a las oportunidades y tipos de participación en actividades culturalmente valoradas en contextos específicos, en vez de entenderse como la utilización estrictamente utilitaria del lenguaje escrito para obtener objetivos específicos (Kalman, 2008; Mora, 2012).

En el mundo contemporáneo, las interacciones sociales con el lenguaje incluyen otras actividades como la escucha, la oralidad, la imagen, el uso de medios digitales y de tecnologías, etc. Así, el término literacidad reconoce el manejo de diversos códigos y géneros, la capacidad de producción situada y la perspectiva sociopolítica de la realidad (Mora, 2012; Trigos-Carrillo, 2019a). Incluso en el ámbito académico, la literacidad no escapa a su dimensión ideológica.

Lea y Street (2006) proponen tres modelos, que no son excluyentes, en el análisis de la literacidad en educación superior (Trigos-Carrillo, 2019a). El primero es el de habilidades de estudio, que se enmarca en el modelo autónomo. Este considera la literacidad como un conjunto de

habilidades cognitivas estables, discretas, internamente uniformes y neutrales (Horner, 2013). Se conecta con la perspectiva tradicional que privilegia la producción de textos canónicos y normativos con un énfasis marcado en aspectos formales del lenguaje como la sintaxis y la gramática (Lea y Street, 2006).

El segundo modelo es el de la socialización académica, que reconoce que las disciplinas y las áreas académicas utilizan diferentes géneros discursivos para construir conocimiento de formas particulares (Lea y Street, 2006). Incluye las perspectivas de géneros textuales (Cope y Kalantzis, 2011), la escritura a través de las disciplinas (WID, por sus siglas en inglés) (Hillard y Harris, 2003) y la escritura a través del currículo (WAC, por sus siglas en inglés) (Bazerman et al., 2005). Este modelo asume que los estudiantes universitarios deben ser socializados con las formas específicas de escribir en las disciplinas (Trigos-Carrillo, 2019a). En Latinoamérica, desde principios del siglo XXI, se han popularizado los enfoques de alfabetización académica (Carlino, 2013). Esto se ha traducido en la creación de cursos propedéuticos, centros de escritura, elaboración de manuales y libros guía, y programas de escritura en las disciplinas (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020), los que tienen su fundamentación en la lingüística aplicada y en los estudios pedagógicos. Estos cambios han generado un amplio número de investigaciones sobre la lectura y la escritura en las disciplinas en los diferentes niveles de formación superior (por ejemplo, la diferencia entre el pregrado y el posgrado) y las didácticas asociadas a estos entornos (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020).

El tercer modelo es el de las literacidades académicas, que reconoce la dimensión ideológica sin desconocer otras dimensiones discursivas (Lea y Street, 2006). Este reta las perspectivas de déficit de los estudiantes (Trigos-Carrillo, 2019a; Sito y Moreno, 2021), y asume que la lectura y la escritura en contextos académicos no es solo una actividad individual, sino que también está relacionada con la construcción de significados, la identidad, el poder y la autoridad (Lea y Street, 2006). Las prácticas de literacidad en entornos académicos están situadas en contextos sociopolíticos, y culturales dinámicos y complejos que también están mediados por relaciones de poder.

A este respecto, hay un número creciente de estudios sobre la literacidad académica en diferentes ámbitos en Latinoamérica (Sito y Moreno,

2021), especialmente centrados en el contexto del aula (Vargas-Franco, 2020). Desde una perspectiva crítica sociocultural, las prácticas letradas no son aisladas, sino que hacen parte de sistemas sociales y contextos sociopolíticos que permiten el acceso a estructuras de poder (Navarro, 2023). Los estudiantes que tienen mayor acceso a estas prácticas letradas también se favorecen del acceso a las culturas sociales y disciplinares de su área y contexto (Estienne, 2012; Navarro, 2023). Una posición crítica de la literacidad académica cuestiona la idea de que los estudiantes deben ser socializados y aculturados en los géneros académicos sin consideración o valoración de las prácticas de literacidad locales que ocurren por fuera de la universidad, en los entornos comunitarios o familiares (Trigos-Carrillo, 2019b). La literacidad académica debería considerar contextos sociopolíticos más amplios en los que las prácticas sociales ocurren y su conexión con otras por fuera del aula, así como los retos y oportunidades que enfrentan los estudiantes, además de una comprensión más amplia y profunda de cómo interactúan con textos académicos fuera de los entornos formales educativos.

Vargas-Franco (2020) propone la denominación Nuevos Estudios de la Escritura Académica (NEEA) para

defender que las prácticas de escritura no deberían ser vistas solo en términos de habilidades y de eficiencia, sino de epistemología –qué cuenta como conocimiento y quién tiene la autoridad sobre él, de identidad– ¿qué relación existe entre las formas de escritura y la constitución de la identidad y la agencia y de poder? y ¿Cómo las posturas ideológicas y los argumentos son presentados como neutrales y son determinados a través de los requerimientos de la escritura y la retroalimentación que estructura la actividad académica en la educación superior?. (Vargas-Franco, 2020, p. 73)

En esta perspectiva, la agencia adquiere un rol principal porque las personas tienen la capacidad de decidir en qué prácticas de literacidad participan, cómo lo hacen y cómo transgreden prácticas dominantes que acentúan el ejercicio del poder a través de la letra escrita. Giraldo Gaviria y Caro Lopera (2022) sugieren que es fundamental promover la formación profesional docente que actualice en estas perspectivas de la literacidad académica y su puesta en marcha en el aula de clase para que haya cambios reales en las prácticas pedagógicas universitarias.

Ya con esta conceptualización, a continuación, vamos a presentar algunos de los retos que se presentan a nivel universitario en la formación en escritura académica desde las disciplinas. Después, ampliaremos el espectro de géneros y modos con los que interactúan los estudiantes más allá de la escritura académica tradicional con el fin de repensar las pedagogías de la literacidad académica.

### **Retos de la formación en escritura académica desde las disciplinas**

El rol de la escritura en el contexto universitario ha evolucionado en las últimas décadas para reflejar una visión mucho más pedagógica y menos remedial. Esto parte del consenso acerca de la relevancia de la escritura para potenciar el aprendizaje y fomentar la inserción de los estudiantes en la comunicación propia de sus respectivas disciplinas (Ávila Reyes, Navarro y Tapia, 2021). Esta importancia en la universidad radica en su conexión con la identidad del estudiante, pues al aprender a escribir en su disciplina está construyendo su propia identidad como profesional en un área del conocimiento (Curry y Lillis, 2003, p. 10).

Frente a este reto de formar identidades profesionales a partir de la comunicación escrita, han surgido dos corrientes que permiten trabajar la escritura en las disciplinas universitarias. Por una parte, está la perspectiva de “writing to learn” (escribir para aprender), en la cual la escritura es una herramienta para promover el aprendizaje en cualquier asignatura por medio de la reflexión y el pensamiento crítico. Por otra, está el enfoque de “learning to write in the disciplines” (aprender a escribir en las disciplinas), en el cual se pretende que los estudiantes aprendan las convenciones propias de la escritura y los géneros en sus respectivas áreas del conocimiento (Curry y Lillis, 2003; Navarro y Montes, 2021). Para desarrollar estos aprendizajes, las universidades han conformado programas de escritura, los que se caracterizan por ofrecer una serie de cursos (usualmente en los primeros semestres) que tienen objetivos en común vinculados con la formación en producción de textos (Schwalm, 2002).

Esta sección parte de las perspectivas anteriores para exponer los retos propios de la formación en escritura académica en las disciplinas

en cinco áreas fundamentales. Para esto, describimos la experiencia del Programa Eficacia Comunicativa (ECO) de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, que funciona desde 2015 y tiene como uno de sus objetivos formar a los estudiantes universitarios en escritura académica a través del currículo. Para esto se escogen dos cursos de cada carrera, los cuales reciben un acompañamiento en lectoescritura por parte de un estudiante de posgrado en dicha disciplina. A partir de los retos detectados y de los aprendizajes alcanzados en el desarrollo del Programa ECO, este texto pretende brindar unas pautas para aquellos interesados en instaurar una iniciativa similar que fomente el aprendizaje de la escritura académica en las diversas disciplinas del conocimiento.

### ***Mapeo de escritura en la carrera y selección de cursos y profesores***

Idealmente, antes de diseñar el acompañamiento en escritura para un programa disciplinario en el ámbito universitario se debería conocer cómo se enseña la escritura en ese currículo, con el fin de que esa asistencia sea lo más específica posible. No obstante, usualmente los programas de escritura académica tienen que establecer estrategias generales que sirvan a todas las disciplinas por igual, desde Medicina hasta Derecho e Ingeniería, sin saber cómo ocurre el aprendizaje de la escritura en esas carreras.

El Programa ECO ha funcionado con las mismas dinámicas descritas en el párrafo anterior. Sin embargo, con el fin de abordar ese reto, desde 2023 se viene desarrollando lo que denominamos “mapa de escritura en el currículo”. Esta herramienta consiste en realizar un inventario de lo que se escribe en cada carrera, de manera que se pueda caracterizar cómo se manifiesta la escritura en cada disciplina y así saber *a priori* qué géneros son comunes en cada una de ellas. Así mismo, este registro facilita conocer en qué momentos se enseña (o se debería enseñar) a escribir dichos géneros y qué aspectos tienen en cuenta los profesores al asignar tareas de escritura en su disciplina (si la asignación es individual o grupal, si se le brinda material de apoyo a los estudiantes al escribir, si hay la posibilidad de planear o editar los textos en clase, etc.). De igual forma, el mapa da información sobre las formas de evaluar los escritos en el currículo (para saber, por ejemplo, qué tan frecuente es el uso de rúbricas de evaluación). Por último, este instrumento permite saber cuál es el rol que ocupa

la escritura en el currículo a partir de la clasificación dada en Escallón y Forero (2015): si esta funciona como objetivo explícito de aprendizaje, como herramienta metodológica o, simplemente, como forma de evaluar el contenido de una asignatura.

Este mapa permitirá personalizar el acompañamiento a un programa, de manera que si en este predomina –por ejemplo– la escritura grupal, se brinde uno diferente al que necesita una carrera en la que prevalece la individual. De igual forma, este instrumento puede ser clave para la selección de los profesores y los cursos que se van a apoyar dentro de una carrera universitaria. Si bien el interés de los docentes por la escritura y su buena disposición siempre son factores primordiales para la selección de las asignaturas (este ha sido el principal criterio para la escogencia de aquellas que hacen parte del Programa ECO), el mapa de escritura puede facilitar que su selección sea más estratégica de acuerdo a los momentos en los cuales los estudiantes están aprendiendo a escribir los textos propios de sus disciplinas.

### ***Transformación pedagógica del curso***

Una vez que se seleccionan los cursos que se van a acompañar en el programa de escritura surge un nuevo reto, que tiene que ver con la alineación entre dos intereses: los del docente de la asignatura (que quiere cumplir con unos objetivos de aprendizaje y unos contenidos vinculados con la disciplina) y los del programa de escritura (que pretende desarrollar habilidades de producción textual dentro del curso). En el caso del Programa ECO, está fundamentado en la pedagogía de géneros textuales de la Escuela de Sídney y su ciclo de deconstrucción, construcción conjunta y construcción autónoma de textos (Martin y Rose, 2005). Esta perspectiva es de gran ayuda para la enseñanza de la escritura en las disciplinas, pero implica un desafío adicional al trabajar con los profesores, pues estos deben aprender acerca de la metodología para poder acompañar a sus estudiantes en sus procesos de elaboración de textos.

Para asumir este reto existe un rol dentro del Programa ECO denominado “Mediador”, que es la persona que tiene a su cargo reunirse con cada uno de los docentes que van a convertir su asignatura disciplinaria en un Curso ECO y acompañarlos en la transformación pedagógica. Este proceso puede durar hasta un semestre antes de la implementación con

estudiantes y funciona en doble vía: en primer lugar, los mediadores facilitan que los profesores conozcan paulatinamente la pedagogía de géneros y que planeen juntos su implementación en el curso; segundo, el mediador conoce cuáles son los objetivos de aprendizaje que tiene el docente con su curso y se asegura de que el trabajo en producción textual esté al servicio de estos. Así, profesor y mediador diseñan una secuencia de escritura que se implementará durante el siguiente semestre para que los estudiantes aprendan a elaborar un texto propio de su disciplina.

El proceso enunciado en el párrafo anterior es fundamental para que todo el apoyo en escritura esté al servicio de los aprendizajes propios de la disciplina. De este modo, el profesor del curso ECO logra efectivamente percibir el componente de comunicación escrita como un elemento natural a su asignatura junto con los contenidos propios de cada carrera.

### *Equipo de apoyo y materiales*

El apoyo que se les brinde a los docentes de las disciplinas en la implementación de las actividades de escritura académica en sus cursos es esencial para el éxito del proceso de aprendizaje. Dado que su prioridad es el contenido disciplinario, el reto del programa de escritura es intervenir de manera fluida para apoyar a los profesores sin que estos sientan que puedan ser afectados en el desarrollo de las temáticas inherentes a sus cursos.

En el Programa ECO, este apoyo se brinda por medio de dos roles: el del mediador (descrito anteriormente), que acompaña la transformación del curso, y el del asistente de docencia, un estudiante de posgrado de la Universidad que es un escritor efectivo en su disciplina (Ingeniería, Arquitectura, Medicina, Derecho, etc.) y que recibe una formación del Programa ECO para poder acompañar a aquellos que estudian dicha carrera en la elaboración de textos. Este último apoya los procesos de implementación del componente de escritura en la asignatura, desde el diseño de guías y de rúbricas de evaluación hasta el acompañamiento a estudiantes por medio de talleres (en el salón de clase) y tutorías (fuera del salón). Así mismo, colabora con la retroalimentación de textos, con el fin de hacer comentarios detallados sobre la escritura que el profesor de la disciplina no suele hacer por estar concentrado en los aspectos de contenido. Esta persona tiene un rol estratégico en el proceso de aprendizaje de

la escritura, pues es un estudiante de un programa de la misma disciplina de los alumnos que acompaña (por ejemplo, el asistente de docencia de los cursos ECO de Ingeniería Mecánica es un estudiante de la Maestría en Ingeniería Mecánica), lo cual genera una afinidad entre este y las personas que están inscritas en el curso; además, este asistente puede guiar a sus estudiantes en las prácticas discursivas propias de su disciplina.

Otro aspecto fundamental para apoyar a los profesores de las disciplinas es el uso de materiales que permitan que los estudiantes comprendan fácilmente lo que se espera de sus prácticas letradas. En este sentido, los asistentes de docencia del Programa ECO han diseñado diversas guías que explican paso a paso cómo elaborar textos propios de las disciplinas con ejemplos concretos. En las encuestas a estudiantes de estos cursos de 2022 y 2023, este ha sido uno de los aspectos que más valoran, pues tienen muchas dificultades para estructurar sus escritos según lo esperado en la disciplina y estas guías apoyan este proceso.

### ***Evaluación de la escritura***

Uno de los grandes retos que tiene el acto de evaluar la escritura es brindar información precisa y relevante para que el estudiante comprenda no solamente lo que hace mal (y cómo remediarlo), sino también lo que hace bien al momento de producir sus textos. Para esto, desde el Programa ECO, se ha incorporado un modelo de retroalimentación de la escritura que se basa en parte en el que diseñó Kerry Walk (2007) para el programa de escritura de la Universidad de Princeton. Este modelo consta de tres componentes: primero, comentarios al margen en el texto en el que se discuten fortalezas y debilidades específicas de la escritura; segundo, un comentario final que sintetiza las fortalezas y debilidades, y provee recomendaciones concretas para mejorar la redacción en próximos textos y, finalmente, una rúbrica analítica que permite que el estudiante comprenda qué criterios fueron tenidos en cuenta al evaluar y calificar sus textos. En las encuestas a estudiantes de Cursos ECO, el uso de las rúbricas fue otro de los recursos mejor evaluados, pues los alumnos destacan el hecho de que puedan conocerlas desde antes de elaborar su escrito. De esta manera, la rúbrica sirve como un instrumento para una evaluación confiable y también funciona como una herramienta más para elaborar y revisar el texto antes de ser enviado al docente.

### ***Evaluación del programa de escritura***

Tal vez el reto mayor que tiene un programa de escritura en la educación superior es el de demostrar sus beneficios (y justificar sus costos) frente a las personas que toman las decisiones presupuestales en la universidad. En el caso del Programa ECO, todos los semestres se realizan encuestas con profesores y estudiantes que permiten observar tendencias sobre lo que funciona y lo que no. Así mismo, cada asistente de docencia elabora un informe sobre los avances de sus estudiantes durante el curso, el cual se sustenta exclusivamente en la información que brindan las rúbricas sobre su desempeño. No obstante, esta es insuficiente para evidenciar la incidencia del programa de escritura en el aprendizaje. Por esto, es fundamental aplicar evaluaciones de entrada y salida que permitan afirmar si existen cambios vinculados con el trabajo del programa de escritura. En el Programa ECO contamos actualmente con una evaluación diagnóstica de escritura que presentan los estudiantes al comienzo de su primer semestre en la Universidad. Allí, deben completar un texto argumentativo (en el que se les dan solamente los primeros dos párrafos). Por otra parte, actualmente estamos diseñando una evaluación de salida que mida la escritura disciplinaria. De este modo, por ejemplo, los estudiantes de Ingeniería escribirían un texto propio de su carrera (como un informe de laboratorio), de manera que la información que arroje esta prueba sí esté vinculada con lo que se debe aprender sobre cómo escribir en su disciplina.

El Programa ECO es un ejemplo de cómo las universidades pueden apoyar a sus docentes y estudiantes para socializar y apropiarse de las prácticas letradas propias de las culturas disciplinares en las cuales participarán en la vida profesional. Ahora, volteamos la mirada al uso que los universitarios hacen de otros medios, más allá de la escritura tradicional, como la imagen y el video dentro de sus prácticas de literacidad en la universidad y por fuera de ella.

### **De la multimodalidad a la literacidad mediática**

La multimodalidad se refiere a un fenómeno: el discurso es casi siempre multimodal (Van Leeuwen, 2015). Combina, por ejemplo, lenguaje

e imagen, ya sea en el discurso hablado (la entonación con el gesto o la postura) o en el escrito (la palabra con la ilustración o, incluso, la tipografía elegida). Y, aunque el núcleo de la literacidad es la lectura y la escritura, una mirada más amplia revela que incluye también la capacidad de participar en cualquier tipo de comunicación, ya sea textual, gráfica, auditiva o de otro tipo, y la gestión de la información que se transmite por cualquier medio de comunicación (Summey, 2013).

En las sociedades contemporáneas hemos presenciado una transformación paradigmática en la manera en que interactuamos con la información, de modo que esta relación se torna más evidente y ya no es posible pensar en la literacidad únicamente en relación con la lectura y la escritura de textos escritos, sino en la comprensión y expresión de ideas complejas a través de modos de comunicación multimodal que involucran el lenguaje verbal, no verbal, visual y sonoro, para transmitir un mensaje de manera efectiva. De acuerdo con Kress (2003), un factor determinante lo representa el paso del predominio de la escritura al de la imagen, pero también el tránsito del libro a la pantalla.

Los estudios sobre literacidad han atendido el carácter visual de algunas escrituras y sistemas de símbolos (Jewitt, 2008), además de incluir, en el marco de los estudios sobre nuevas literacidades, multiliteracidades en entornos digitales que impactan en la experiencia educativa. En este contexto, la literacidad digital emerge como una pieza clave, ampliando las habilidades necesarias para navegar y comprender el vasto océano de información en línea. Se refiere a la capacidad de discernir entre fuentes, evaluar la calidad de la información y participar críticamente en espacios digitales, y no únicamente de saber manipular las herramientas tecnológicas, como el computador o el teléfono inteligente. Saber *leer* textos digitales que pueden incluir imágenes, sonido, audio y video en diferentes formatos que tienden a definir nuevos géneros: *tweets*, *chats*, *memes*, *blogs*, *podcasts*, etc. Si para Freire y Macedo (2005) leer el mundo siempre precede a leer la palabra, y leer la palabra implica continuamente leer el mundo –además de escribirlo o reescribirlo–, nunca habíamos estado tan cerca de hacerlo que en el actual contexto mediático, en el que conviven los medios tradicionales (prensa, radio, cine, televisión) y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (webs, redes sociales de Internet, aplicaciones).

Gracias a la expansión de Internet y a los avances de las tecnologías digitales, hoy es posible que los contenidos que antes producían solo los medios de comunicación de masas pasen a ser creación de personas comunes, que los comparten a través de sus redes sociales a sus círculos de amigos y tienen el potencial de alcanzar grandes audiencias. Este entorno mediatizado rompe con la relación clásica y lineal entre expertos generadores de contenido y receptores que no podían interactuar directamente con estos, y permite la participación de la comunidad en prácticas mediáticas que involucran una variedad de procesos de aprendizaje informal, en los que los participantes son simultáneamente “maestros” y “aprendices” (Buckingham, 2007).

Por otro lado, la ubicuidad y relevancia de los nuevos medios en la vida cotidiana implica transformaciones de tipo social y cultural que representan un verdadero desafío para los educadores. Nuestras interpretaciones del mundo proceden, cada vez más, de las representaciones que de él hacemos. La literacidad tendrá que implicar una lectura crítica de la realidad y una gestión de la cultura participativa y la autonomía personal.

La noción de literacidad mediática surge, entonces, como un concepto integrador de dos competencias separadas históricamente: la competencia digital y la audiovisual (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012). Combina las capacidades de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión mediante tecnologías, y los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual. Livingstone (2003) define la literacidad mediática como la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de contextos. Nosotros consideramos que estos cuatro componentes se apoyan entre sí como parte de un proceso de aprendizaje dinámico y no lineal: aprender a crear contenido ayuda a analizar el producido profesionalmente por otros; las habilidades de análisis y evaluación abren las puertas a nuevos usos de Internet, ampliando el acceso, y así, sucesivamente.

Con la creciente presencia de los medios de comunicación en nuestras vidas es fundamental que los estudiantes sean capaces de comprender cómo se construyen y se transmiten los mensajes subyacentes en los textos mediáticos, así como de desarrollar un pensamiento crítico para

cuestionar y reflexionar sobre la influencia de los medios en nuestras sociedades. Esto implica ser consciente de la manipulación de la información, los sesgos y los estereotipos presentes en ellos.

En vista de la importancia de la literacidad multimodal, la literacidad digital y la literacidad mediática, la urgencia de incorporarlas en el ámbito académico se vuelve evidente. Esta sinergia de literacidades no solo fortalece la capacidad de comprensión y producción de conocimiento, sino que también enriquece la experiencia educativa al permitir a los individuos explorar y expresar ideas de manera más completa. A continuación, se describe la experiencia de uso de textos multimodales y experiencias de literacidad mediática en asignaturas y espacios no curriculares de la Universidad del Norte en Colombia. Esto puede dar algunas ideas a los lectores interesados en crear actividades que tomen ventaja del conocimiento mediático que los estudiantes pueden obtener fuera de la academia para generar aprendizajes más formales en el contexto de la educación superior.

### ***Foro audiovisual para la interacción social y el aprendizaje colaborativo***

Durante el confinamiento provocado por la pandemia de covid-19 en 2020, los cursos de competencias comunicativas del Programa ECO debieron migrar sus contenidos y actividades a entornos virtuales. Este esfuerzo por mantener a los estudiantes involucrados y motivados trajo algunos aprendizajes y metodologías que se continúan implementando en la presencialidad por garantizar un aprendizaje profundo y significativo.

Una de estas estrategias consistió en la integración de la plataforma *Flip* (antes *Flipgrid*) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades de comunicación académica en un curso de español denominado “Competencia Comunicativa 1” (CC1), a través de tres actividades de aprendizaje social durante el segundo semestre de 2020 (Pérez et al., 2022). Esta herramienta digital ofrece un foro audiovisual que permite interacciones en video sobre diversos temas, organizados en grupos de estudiantes. La introducción de *Flip* se pensó estratégica para potenciar la transición del uso cotidiano y motivado que los estudiantes (de diferentes carreras, entre los 16 y los 20 años) hacen de las redes sociales y otros medios hacia tareas de aprendizaje más formal.

Los tres tipos de actividades fueron las siguientes:

1. Foro de presentación: este foro exploratorio general fue informal. Cada estudiante se presentó en un video de dos minutos, o menos, indicando su nombre, el programa que estaba estudiando y una breve descripción de sí mismo.
2. Foro de aprendizaje colaborativo: este tuvo como objetivo desarrollar una tarea colaborativa vinculada con la investigación bibliográfica de fuentes académicas: escribir un texto expositivo sobre un tema determinado. Los estudiantes informaron sus reflexiones y dificultades durante la investigación en un video de máximo dos minutos. También compartieron, a través de respuestas en video, soluciones a las experiencias de sus compañeros y las compararon con las propias.
3. Foro académico: este implicó una tarea de lectura sobre oralidad y posterior reflexión sobre ella. El estudiante debía compartir lo aprendido sobre las presentaciones orales en el ambiente universitario (tema de la lectura) y cómo se relacionan con la carrera que está cursando. Esta presentación en video tuvo una limitación de un minuto y medio.

El diseño se pensó progresivamente para llevar a los estudiantes de una actividad personal a una colaborativa, de una grabación informal a una formal y de un tema no académico a uno que sí lo era. Los resultados de la implementación demostraron que el uso del video contribuyó a que los universitarios estructuraran y organizaran el discurso oral en temas importantes para no exceder un tiempo determinado (controlado por el docente a través de la plataforma), y a desarrollar una autocritica con su expresión oral al ensayar o repetir la grabación hasta quedar satisfechos con lo producido. Además, aprovecharon su interés y espontaneidad inicial con la plataforma para lograr una transición eficaz hacia fines formativos.

### ***El videoensayo como género de redacción audiovisual académica***

Esta práctica innovadora se propuso en la asignatura de *Cine Latinoamericano*, que pueden matricular estudiantes de todas las carreras de la Universidad, no solo aquellos que cursen alguna afin a la expresión audiovisual. El objetivo es fortalecer sus competencias comunicativas multimodales al combinar conocimientos vernáculos audiovisuales con rigurosidad académica.

Para evaluar el tercer corte de la asignatura se pidió a los estudiantes realizar un videoensayo, en lugar de un texto escrito, como un texto audiovisual para expresar una postura crítica en el mismo plano que el objeto de análisis: imagen en movimiento con imagen en movimiento, sonidos con sonidos. Así, debían sustituir el procesador de textos con el editor de imágenes, reciclar las imágenes y sonidos de una película u obra audiovisual para comparar y mostrar mejor lo que quisieran decir sobre ella, pero también investigar, reflexionar, expresarse con su propia voz o imagen.

Los estudiantes conocieron y aprendieron sobre el género del videoensayo para adquirir una mayor conciencia sobre los procesos de producción de una obra audiovisual; la que planificaron, produjeron y posprodujeron, utilizando varios modos de comunicación en conjunto, como texto, imágenes, sonidos y videos, y luego fueron evaluados por parte de sus pares y docente. Este asesora todas las etapas en las que así se lo requiera.

Los estudiantes practicaron la comunicación multimodal al combinar elementos textuales, visuales y auditivos para transmitir emociones, intenciones y significados adicionales a la interacción verbal. Esto exigió estructuración del discurso, habilidades de escritura y edición de texto, al escribir un guion; demandó la indagación de fuentes confiables y selección de material audiovisual para apoyar sus argumentos, y la experiencia también permitió la práctica de la expresión oral, ya que durante la grabación debieron articular sus ideas, teniendo en cuenta su pronunciación y entonación para transmitir correctamente su mensaje.

La evidencia indica que esta práctica fortalece las competencias comunicativas, multimodales y mediáticas, además de favorecer el pensamiento crítico y la comprensión de los contenidos de la clase. Por ende, planeamos continuar implementando esta práctica y su expansión a otras asignaturas que no necesariamente estén relacionadas con el mundo audiovisual.

### ***Lectura crítica en un taller de lectura audiovisual***

Por último, el componente extracurricular del Programa ECO incluye una programación de actividades para promover el potencial creativo del lenguaje, denominada *Agenda Ñ*. Se trata de cinco sesiones semanales de participación libre, repartidas durante la semana, que representan la posibilidad de potenciar la experiencia universitaria a través del desarrollo de

un currículo no oficial: el taller de escritura *Te Cuento*, el club de lectura *Hojas Sueltas*, el ciclo de apreciación musical *Lado E*, el taller de expresión oral *Con Voz* y el taller de lectura audiovisual *Plano Detalle*. Este último se incorporó en 2020 para complementar las dimensiones tradicionales del lenguaje, como la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha.

El taller parte del hecho de que los textos audiovisuales también se pueden leer y que, al ser una parte tan importante en la vida de los universitarios, conviene acompañarlos en el ejercicio de comprender símbolos, gestos, imágenes, con otros lenguajes que proponen una lectura distinta, como es la lectura de la imagen audiovisual. La apreciación o análisis del cine puede hacerse desde diversos campos, pero también se puede interpretar una película o una serie de televisión relacionándola con el medio cultural e histórico que representa (o en el que aparece). Este enfoque resulta útil para la formación de un ciudadano global y un pensador crítico, como habilidad cultural y social que responde a la evolución de diferentes audiencias.

De julio de 2020 a mayo de 2023 se realizaron 64 sesiones de *Plano Detalle*, en las que los asistentes y un docente coordinador exploraron el lenguaje audiovisual para comprender las imágenes de forma crítica y con sentido, en relación con sus propias realidades. Por su asistencia libre y sin créditos académicos, la metodología consistía en proyectar escenas seleccionadas para reflexionar sobre ellas: los participantes podían comentar la temática, los códigos audiovisuales o su relación con la propia vida, guiados por el coordinador, que proponía el rumbo de la conversación o aportaba conceptos desconocidos. Lo importante era vincular el lenguaje audiovisual a lo que la obra estuviese contando; es decir, eso no ocurre por separado, pues para comprender las ideas subyacentes es preciso entender las claves del formato audiovisual para apreciarlas mejor. Las reflexiones sobre la ideología, el valor artístico y estético de las obras, los hábitos de consumo audiovisual y la conversación en torno a problemas vitales fueron aspectos muy valorados en las encuestas realizadas por los asistentes a los talleres.

En conclusión, es esencial para los miembros de la comunidad universitaria no solo ser consumidores críticos de los medios, sino también productores conscientes, contribuyendo a la construcción y deconstrucción de narrativas en la esfera académica. La integración de las literacidades

multimodal, digital y mediática en el ámbito académico responde a las demandas de la sociedad actual y nos permite sumergirnos en el análisis profundo de cómo los medios de comunicación influyen y son influenciados por la sociedad. Desde la comprensión de los mensajes subyacentes en los textos mediáticos hasta la habilidad de interpretar la retórica visual y auditiva, la literacidad mediática se erige como un faro guía en la comprensión de la intersección entre la comunicación y la cultura.

## **El papel de las tecnologías y la IA en las prácticas letradas universitarias**

### ***La integración tecnológica en la educación superior***

Integrar tecnologías y herramientas impulsadas por la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito de la educación superior se ha convertido en un imperativo en la era digital actual y en las realidades vulnerables emergentes. En el contexto colombiano, esta incorporación no solo responde a una demanda global de innovación educativa, sino que también refleja un compromiso nacional por fortalecer la calidad y accesibilidad de la universidad (Rivoir, 2022). En los últimos años, Colombia ha experimentado un notable avance en la adopción y uso de tecnologías en las universidades (Monterroza-Ríos y Escobar, 2021), impulsado por iniciativas derivadas de la pandemia y pospandemia.

El cierre repentino de las instituciones educativas durante la crisis por el covid-19 llevó a una rápida transición hacia modalidades de enseñanza en línea y semipresenciales, lo que aceleró la implementación de tecnologías y plataformas virtuales en las universidades. Esta realidad generó “un cambio disruptivo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la incorporación necesaria y forzada de tecnología” (De Giusti, 2021, p. 13). Esta aceleración evidenció la importancia de la adaptación tecnológica para garantizar la continuidad educativa en tiempos de crisis, pero destacó la necesidad de un enfoque estratégico y sostenible en la integración de herramientas tecnológicas para mejorar la calidad y la equidad en la educación superior.

A partir de 2020, el foco se ha centrado en el papel de las tecnologías como herramientas para la innovación (Nivela-Cornejo, Echeverría

& Santos, 2021; Parra-Rocha et al., 2023; Pastrán et al., 2020) desde la mirada de docentes y estudiantes (Chiecher, 2022; Rosas, 2021) y desde las condiciones que ayudan a potenciar y obstaculizar las innovaciones educativas en los contextos académicos (Domínguez, 2022; Loyola-Illescas, 2021; Ríos, 2021). Incluso, se han dirigido diversos estudios al análisis del impacto de las políticas y decisiones gubernamentales; así como los diferentes programas de modernización y la creciente demanda de una formación académica y profesional más flexible y adaptativa. En este sentido, explorar las tendencias, políticas y programas relevantes que están dando forma al panorama tecnológico de la educación superior busca comprender su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la Universidad y en la experiencia educativa de docentes y estudiantes.

No obstante, el debate sigue y nos lleva a reflexionar sobre: ¿cuáles serán los principales retos y desafíos que tendrá la educación superior en la región dentro de unas décadas, especialmente, si consideramos los avances y desarrollos tecnológicos? Moreno y Gutiérrez (2020) aportan una respuesta que advierte sobre la necesidad de nuevos modelos de gestión de las universidades que lleven a una mayor profesionalización de las carreras universitarias, en la cual se incluyan estas nuevas tecnologías. Destacan que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden afectar en su conjunto a la educación superior, pero también potenciar y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta no solo implica una modernización de infraestructuras y procesos administrativos, sino que también tiene un impacto significativo en la enseñanza y el aprendizaje en las universidades por la integración, implementación y apropiación de estas herramientas (Álvarez-Cadavid y González-Manosalva, 2022). Las tecnologías y la IA ofrecen nuevas oportunidades para enriquecer experiencias de aprendizaje, permitiendo una personalización del proceso educativo y mayor interacción entre estudiantes y docentes (Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina, 2020).

Desde la creación de entornos virtuales de aprendizaje hasta el uso de plataformas de tutoría virtual y herramientas de análisis de datos educativos, se está transformando cómo se abordan los contenidos académicos y se fomenta el desarrollo de habilidades clave entre los universitarios. En este contexto, entender el papel que juegan estas tecnologías en las

instituciones de educación superior es fundamental para maximizar su potencial y garantizar una educación de calidad y relevancia para las futuras generaciones de profesionales.

***Experiencias de integración e implementación de herramientas tecnológicas en contextos académicos***

Un desafío permanente de la educación superior es incorporar, integrar e implementar las distintas tecnologías en las estrategias didácticas del proceso educativo. En Colombia, así como en otros países de Latinoamérica, esta integración tecnológica ha abierto posibilidades y ha transformado cómo se enseña y se aprende (Monterroza-Ríos y Escobar-Gómez, 2021) al reconocer la diversidad de sus usos y ventajas (Lasso-Cardona et al., 2021). Con las nuevas tecnologías al servicio de la educación, por ejemplo, el portal Colombia Aprende es un elemento central para acceder a tecnologías y al conocimiento (Al Tablero, 2024). Desde el uso de plataformas de aprendizaje en línea hasta la implementación de herramientas de colaboración virtual y simuladores educativos, las universidades las están aprovechando para enriquecer la práctica educativa de sus estudiantes (Calle Álvarez y Ocampo Zapata, 2022).

Estas experiencias no solo ofrecen nuevas formas de acceder al conocimiento, sino que también promueven la participación, la colaboración entre pares y el desarrollo de habilidades digitales fundamentales para el éxito en el mundo laboral actual (Santi, Gorghiou & Pribeanu, 2022). Sin embargo, este proceso de integración no está exento de desafíos. La brecha digital, la formación docente insuficiente y la necesidad de garantizar la equidad en el acceso a la tecnología son solo algunos de los obstáculos que deben superarse para maximizar el impacto positivo de las tecnologías en la educación superior (Martínez, 2021; Soomro et al., 2020).

Además, las herramientas tecnológicas y la IA son importantes en el desarrollo de la literacidad académica, ya que es fundamental saber usar diferentes tecnologías cuando se desarrollan actividades relacionadas con la lectura, la escritura y oralidad. Del mismo modo, resultan valiosas en la literacidad mediática, puesto que son útiles para acceder a diversos medios de comunicación digital e interpretar, comprender, evaluar y crear mensajes que circulan en estos contextos. Estas competencias y prácticas son fundamentales en la era digital actual.

Ahora bien, a los docentes, el uso de las TIC en el aula les permite enseñar de manera más dinámica e interactiva, incorporando recursos multimedia y herramientas en línea que promueven la literacidad digital y la habilidad para discernir información de calidad en un entorno digital saturado de datos (Morales, 2022). Además, la capacidad de utilizar plataformas de redes sociales, blogs y otros medios digitales en la enseñanza puede fomentar la literacidad mediática al involucrar a los estudiantes en la creación y análisis de contenido digital (Park, Kim & Park, 2021).

Por otro lado, para los estudiantes, la integración de tecnologías ofrece oportunidades para mejorar sus habilidades de búsqueda, evaluación y uso crítico de información en línea, así como para desarrollar competencias en la producción de contenido digital relevante (Rueda et al., 2021). Al utilizar herramientas digitales para investigar, colaborar y comunicarse, fortalecen su literacidad académica al tiempo que adquieren habilidades para navegar y participar de manera responsable en el entorno mediático actual.

En síntesis, la integración e implementación de la tecnología en contextos académicos facilita la preparación de los jóvenes y los futuros profesionales para ser ciudadanos informados y participativos en la sociedad digital. Al hacer uso de herramientas tecnológicas en el aula, los estudiantes pueden desarrollar habilidades digitales y aprender a utilizar la tecnología de manera efectiva, y responsable en la lectura y producción de diversos textos. Además, la tecnología puede mejorar la accesibilidad y la inclusión en el aprendizaje al permitir que los estudiantes trabajen a su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Pero es importante considerar que estas herramientas no son una solución mágica para los problemas educativos. Los docentes y las instituciones educativas deben planificar y monitorear su uso en contextos académicos para garantizar que sea efectivo y seguro, como ocurre con las herramientas tecnológicas basadas en IA.

Por eso, es fundamental que los docentes se formen en el uso pedagógico de la tecnología. De esta manera podrán aprovechar su potencial en la enseñanza y aprendizaje (Chasi-Solórzano, 2020), y porque contribuye de manera extraordinaria a la participación de los estudiantes, el trabajo cooperativo, la retroalimentación constante y la conexión con el mundo real. Sin duda, para que esto suceda urge que se dé una transformación

educativa en el currículum y en las metodologías de enseñanza. Así, nuestros jóvenes universitarios serán ciudadanos críticos que participan en prácticas letradas con tecnologías e IA de forma crítica.

### ***Prácticas de implementación de la IA en la escritura académica***

La incorporación de la IA en la educación universitaria es un tema que ha cobrado mucha fuerza recientemente por sus distintas aplicaciones e implicaciones pedagógicas (Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban, 2022; Carbonell-García et al., 2023; Zamora Varela y Mendoza Encinas, 2023). Las revisiones de literatura recientes dan cuenta del enorme potencial y las ventajas/desventajas sustanciales en sus usos; el papel del docente y de los estudiantes, y las limitaciones y vacíos que todavía merecen atención (Bearrman et al., 2023; Chiu et al., 2023; Crompton y Burke, 2023; González-Calatayud, Prendes-Espinoza y Roig-Vila, 2021; Pisica et al., 2023; Salas-Pilco y Yang, 2022; Simuka, 2022). Otras investigaciones describen y explican cómo estas IA potencian el aprendizaje y cómo son usadas para las producciones en el ámbito científico (Altamae, Sola-Leyva, & Salumets, 2023; Kacena, Plotkin y Fehrenbacher, 2024), en el entorno académico (Malik et al., 2023) y en el aprendizaje de idiomas (Zhao, 2023).

Ahora bien, con relación a la implementación de la IA en la literacidad académica de los universitarios, algunos estudios muestran sus usos, beneficios, preocupaciones y dificultades (Storey, 2023). Por ejemplo, con ChatGPT (Alonso-Arévalo y Quinde-Cordero, 2023; Alser y Waisberg, 2023; Halaweh, 2023; Memarian y Doleck, 2023; Montenegro-Rueda et al., 2023; Tlili et al., 2023). Aunque hasta ahora la revisión de la literatura no muestra estudios concentrados en la redacción de *prompt* (instrucciones) de *ChatGPT* por parte de profesores y estudiantes, creemos que este aspecto sería una posibilidad para explorar, especialmente cuando se trata de tareas de escritura en cuanto a su instrucción, indagación bibliográfica, producción textual, corrección y edición, y evaluación y retroalimentación del texto. Estos son los procesos que se suelen hacer cuando se busca potenciar aprendizajes sobre literacidad académica mediados por las tecnologías.

Una práctica que podemos mencionar es la desarrollada en la Universidad del Norte. Allí, la formación y desarrollo profesoral se ha orientado a la consolidación de las competencias digitales docentes

(CDD) en el Departamento de Español para aprender a usar, gestionar e implementar diversas herramientas tecnológicas, como las basadas en IA. Con ello se busca enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y mejorar la eficacia de la enseñanza, especialmente la relacionada con la literacidad académica.

Las asignaturas de Competencia Comunicativa I y II, centradas en la lectura y escritura de textos académicos expositivos y argumentativos respectivamente, se desarrollan teniendo en cuenta una metodología basada en la Pedagogía de Géneros Textuales (Rose y Martin, 2012; Rose y Acevedo, 2017) y se integran diversas herramientas tecnológicas para lograr estos aprendizajes. Entre las tecnologías basadas en IA, por ejemplo, se implementa *Turnitin* para comprobar coincidencias y similitudes de fuentes académicas confiables y pertinentes, para corroborar fraude y plagio, y para retroalimentar los aspectos formales y normativos del estilo académico que conllevan respeto por la propiedad intelectual. Igualmente, se utilizan *Editor* de *Microsoft* y *ChatGPT* de *OpenAI* para la indagación de temas, la corrección, edición y evaluación de los textos, entre otros.

¿Qué aprendizajes y oportunidades nos dejan estas buenas prácticas? Por un lado, resaltan la importancia del desarrollo de competencias digitales docentes y la integración de tecnologías en el aula para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Esto no solo mejora la eficacia de la enseñanza al proporcionar retroalimentación detallada a los estudiantes, sino que también promueve metodologías pedagógicas innovadoras. Además, estas prácticas fomentan la originalidad y el respeto por la propiedad intelectual a través del uso de herramientas tecnológicas y las basadas en IA.

Ahora bien, por el otro, estas prácticas relacionadas con la literacidad académica ofrecen valiosos aprendizajes y oportunidades para los estudiantes, porque se enfocan en el desarrollo integral de habilidades de lectura y escritura, proporcionando una base sólida para la comunicación efectiva en entornos académicos y profesionales. También promueven la conciencia de los diversos géneros textuales a través de la adopción de la *Pedagogía de Géneros Textuales*, lo que prepara a los estudiantes para reconocer y producir textos de manera apropiada al contexto. Estas prácticas también subrayan la importancia de la originalidad y la calidad del trabajo académico e incentivan la integridad intelectual. Igualmente, al

emplear tecnologías para la retroalimentación personalizada, se facilita la mejora continua de las habilidades de escritura.

A pesar de los beneficios que ofrecen algunas IA, por ejemplo *ChatGPT*, también reconocemos que tienen un impacto limitado en el proceso de producción académica. A partir de la valoración realizada desde la experiencia de ensayar con profesores su uso en nuestra institución, consideramos que tanto los juicios como interpretaciones de la IA se alejan de la esencia humana, ambos fundamentales para el desarrollo de las ideas (Alshater, 2022) y para tareas complejas en la que ocupa un lugar importante el pensamiento crítico. Además, deja un tono de desconfianza con la generación de sesgo, falta de originalidad, contenido inexacto, citas incorrectas y referencias falsas que implican una verificación cruzada estricta (Jeyaraman et al., 2023).

A nuestro juicio, las prácticas de integración de IA en ejercicios de escritura de nuestros estudiantes deberían centrarse en la corrección y edición de textos. *ChatGPT* y *Editor* son IA de apoyo útiles para la identificación y justificación de las áreas de mejora en los textos que escriben los estudiantes para que estos los corrijan, editen y mejoren antes de la entrega de la versión final.

Finalmente, al integrar enfoques pedagógicos innovadores, estas prácticas preparan a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en contextos académicos y profesionales que demandan habilidades digitales, literacidad académica, pero muy especialmente usar el lenguaje con propósitos sociales entre otros, con otros y para otros (Pérez, 2019). En resumen, estas iniciativas otorgan a los estudiantes las habilidades, herramientas y conciencia necesarias para el éxito en sus estudios y carreras futuras.

## Conclusiones

Las concepciones sobre literacidad académica se han ampliado en los últimos años por los cambios sociopolíticos, como también por los cambios culturales en la educación influidos por los avances en investigación y por el desarrollo de la tecnología y la IA. En Latinoamérica, la educación superior actual enfrenta varios retos que nos invitan a repensar las formas

de enseñar y aprender a comunicarnos en entornos académicos. Leer y escribir no son solo habilidades cognitivas, son parte del entramado social del que son partícipes los estudiantes como miembros activos de la sociedad. En este contexto, el acceso a la literacidad académica es fundamental para garantizar mayor equidad en la educación.

En primer lugar, reconocer la literacidad académica como una práctica social implica repensar la conexión entre la universidad y la vida afuera de ella. Los estudiantes llegan a las instituciones de educación superior con experiencias y saberes previos, y son concientes de sus entornos sociopolíticos, estos pueden servir como herramientas para que el aprendizaje de la literacidad académica sea significativo para ellos. También es importante trabajar para que no tengan que renunciar a sus identidades locales o comunitarias al momento de construir sus identidades profesionales, porque finalmente serán muchos de ellos los que sirvan a sus comunidades al finalizar la vida universitaria.

Segundo, los programas de escritura universitarios, como encargados de promover la literacidad académica en la educación superior, son el escenario idóneo para potenciar los procesos de literacidad multimodal en el currículo universitario, de modo que en todas las disciplinas se concientice sobre el impacto de estos aprendizajes, que ya son parte de la vida de la mayoría de los estudiantes, en la formación personal y profesional de los ciudadanos del siglo XXI. Además, estos programas deberían incorporar dentro de sus estrategias la enseñanza del uso de la IA al servicio de la producción textual, con el fin de que esta ayude a formar mejores escritores en las disciplinas (y no simplemente a reemplazarlos).

Un último aspecto con el que queremos cerrar esta valiosa contribución es el relacionado con los desafíos éticos de enseñar con herramientas tecnológicas basadas en IA. Aunque se han demostrado las capacidades y beneficios potenciales de estas tecnologías, siguen debates y preocupaciones sobre el plagio y la desinformación. Por consiguiente, se necesita enfatizar la necesidad de un cuerpo normativo institucional o políticas universitarias que orienten explícitamente sobre el uso responsable de estas herramientas en el aula, en la literacidad académica, en la seguridad y en el fraude.

## Referencias

- ALONSO-ARÉVALO, J. Y QUINDE-CORDERO, M. (2023). ChatGPT: la creación automática de textos académicos con Inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación académica y educativa. *Desiderata*, 6, 136-142.
- ALSER, M. Y WAISBERG, E. (2023). Concerns with the Usage of ChatGPT in Academia and Medicine: A Viewpoint. *American Journal of Medicine Open*, 9.
- ALSHATER, M. (2022). Exploring the Role of Artificial Intelligence in Enhancing Academic Performance: A Case Study of ChatGPT. *SSRN Electronic Journal*.
- ALTMÄE, S., SOLA-LEYVA, A., & SALUMETS, A. (2023). Artificial intelligence in scientific writing: a friend or a foe?. *Reproductive biomedicine online*, 47(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.rbmo.2023.04.009>
- AL TABLERO. (2024). Nuevas tecnologías al servicio de la educación. *Al Tablero*, Ministerio de Educación Nacional, 29 (abril-mayo).
- ÁLVAREZ-CADAVID, G. Y GONZÁLEZ-MANOSALVA, C. (2022). Apropiación de TIC en docentes de la educación superior: una mirada desde los contenidos digitales. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-25.
- ÁVILA REYES, N., NAVARRO, F. Y TAPIA-LADINO, M. (2021). "My abilities were pretty mediocre": Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*, 16 (6), 723-733. <https://doi.org/10.1037/dhe0000366>.
- AYUSO-DEL PUERTO, D. Y GUTIÉRREZ-ESTEBAN, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-358.
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Estados Unidos: Parlor Press.
- BEARMAN, M., RYAN, J. Y AJJAWI, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: a critical literature review. *Higher Education*, 86, 369-385.
- BUCKINGHAM, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Media and technology*, 32(2), 111-119.
- CALLE ÁLVAREZ, G. Y. Y OCAMPO ZAPATA, D. A. (2022). Prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales en la universidad colombiana. *Análisis*, 54 (101).
- CALLE-ARANGO, L. Y ÁVILA-REYES, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, (41), 455-482.
- CARBONELL-GARCÍA, C., BURGOS-GOICOCHEA, S., CALDERÓN-DE-LOS-RÍOS, D. Y PAREDES-FERNÁNDEZ, O. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa. *Episteme Koinonía*, 6(12), 152-166.

- CARLINO P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-38.
- CHASI-SOLÓRZANO, B. (2020). Integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. *REIRE*, 13(11), 1-18.
- CHIECHER, A. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 133-164.
- CHIU, T., XIA, Q., ZHOU, X., CHAI, CH. Y CHENG, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2.
- COPE, B. Y KALANTZIS, M. (2011). The Power of Literacy and the Literacy of Power. In *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Nueva York y Londres: Routledge.
- CROMPTON, H. Y BURKE, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 (22).
- CURRY, M. Y LILLIS, T. (2003). Issues in Academic Writing in Higher Education. En C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis y J. Swann, *Teaching Academic Writing*. Nueva York y Londres: Routledge.
- DE GIUSTI, A. (2021). Reflexiones sobre Educación y Tecnología Post-Pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 13-16.
- DOMÍNGUEZ BARBOSA, L. A. (2022). Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación durante la pandemia. *Tecnología, Investigación y Academia*, 9(1), 18-56.
- ESCALLÓN, E. Y FORERO, A. (2015). *Aprender a escribir en la universidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- ESTIENNE, V. (2012). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 4 (3), 9-17.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D. (2005). *Literacy: Reading the word and the world*. Nueva York y Londres: Routledge.
- GIRALDO GAVIRIA, D. Y CARO LOPERA, M. (2022). Alfabetización académica: una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Próxima*, (37), 53-79.
- GONZÁLEZ-CALATAYUD V., PRENDES-ESPINOSA, P., ROIG-VILA, R. (2021). Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review. *Applied Sciences*, 11 (12), 54-67.
- HALAWEH, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15 (2).

- HILLARD, V. Y HARRIS, J. (2003). Making writing visible at Duke University. *Peer Review*, 6(1), 15-17.
- HORNER, B. (2013). Ideologies of Literacy, “Academic Literacies”, and Composition Studies. *Literacy in Composition Studies*, 1 (1), 1-9.
- JEWITT, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32 (1), 241-267.
- JEYARAMAN, M., RAMASUBRAMANIAN, S., BALAJI, S., JEYARAMAN, N., NALLAKUMARASAMY, A. Y SHARMA, S. (2023). ChatGPT in action: Harnessing artificial intelligence potential and addressing ethical challenges in medicine, education, and scientific research. *World Journal of Methodology*, 13 (4), 170-178.
- KACENA, M.A., PLOTKIN, L.I. Y FEHRENBACHER, J.C. (2024). The Use of Artificial Intelligence in Writing Scientific Review Articles. *Current Osteoporosis Reports*. <https://n9.cl/6umrs>.
- KALMAN, J. (2008). Beyond definition: Central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*, 54, 523-538.
- KALMAN, J. Y STREET, B. (Eds.) (2013). *Literacy and Numeracy in Latin America. Local Perspectives and Beyond*. Nueva York y Londres: Routledge.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Nueva York y Londres: Routledge.
- LASO-CARDONA, L., RODRÍGUEZ-MUÑOZ, G. Y LLANOS-BETANCOURT, J. (2021). Herramientas tecnológicas y su uso en la Universidad del Valle sede Buga. *Educación y Humanismo*, 23 (40), 1-18.
- LEA, M. Y STREET, B. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45 (4), 368-377.
- LIVINGSTONE, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. In *Media@LSE electronic working papers*. Londres: London School of Economics and Political Science.
- LOYOLA-ILLESAS, E. (2021). *¿Qué nos dejó la pandemia? Retos y aprendizajes para la educación superior*. Quito: Abya-Yala.
- MALIK, A., PRATIWI, Y., ANDAJANI, K., NUMERTAYASA, W., SUHARTI, S., ARISA, D. Y MARZUKI, Y. (2023). Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student’s Perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 5.
- MARTIN, J. Y ROSE, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. En R. Hasan, C. Matthiesen y J. Webster (Eds.). *Continuing discourse on language: a functional perspective* (pp. 252-280). Equinox.
- MARTÍNEZ TESSORE, A. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta educativa*, (56), 11-27.
- MEMARIAN, B. Y DOLECK, T. (2023). ChatGPT in education: Methods, potentials, and limitations. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1(2).

- MONTENEGRO-RUEDA, M., FERNÁNDEZ-CERERO, J., FERNÁNDEZ-BATANERO, J.M., LÓPEZ-MENESES, E. (2023). Impact of the Implementation of ChatGPT in Education: A Systematic Review. *Computers*, 12 (153).
- MONTERROZA-RÍOS, A. Y ESCOBAR-GÓMEZ, V. (2021). La educación tecnológica en Colombia. Un marco epistémico para repensar un problema conceptual. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13 (25).
- MORA, R. A. (2012). Literacidad y el aprendizaje de lenguas: Nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Revista Internacional Magisterio*, 58, 52-56.
- MORALES, M. (2022). La competencia digital en la enseñanza mediada por tecnología. Una primera reflexión pospandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 35 (51), 33-62.
- MORENO, C., GERMÁN, A. Y GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, R. (2020). Estudio prospectivo de la tecnología en la educación superior en Colombia al 2050. *Revista Universidad y Empresa*, 22 (38), 160-182.
- NAVARRO, F. (2023). La enseñanza de la escritura académica en tramas de desigualdad social. En N. Goren y J. Maldovan Bonelli (Comps.). *Desigualdades en el siglo XXI. Aportes para la reflexión en clave latinoamericana* (pp. 333-359). José C. Paz, Argentina: UNPAZ. <https://n9.cl/hoo2bl>.
- NAVARRO, F. Y MONTES, S. (2022). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, (54), 179-202. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05>
- NIVELA-CORNEJO, M., ECHEVERRÍA-DESIDERIO, S. Y SANTOS MÉNDEZ, M. (2021). Educación superior con nuevas tecnologías de información y comunicación en tiempo de pandemia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 813-825.
- PARK, H., KIM, H. Y PARK, H. [HAN WOO]. (2021). A scientometric study of digital literacy, ICT literacy, information literacy, and media literacy. *Journal of Data and Information Science*, 6 (2) 116-138.
- PARRA-ROCHA, D., CHILUIZA-VÁSQUEZ, W. Y CASTILLO-CONDE, D. (2022). Inclusión tecnológica en época de pandemia: una mirada al constructivismo como fundamento teórico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 13 (2), 16-25.
- PASTRÁN, M., GIL, N. Y CERVANTES, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9 (8), 158-165.
- PÉREZ, A. (2019). *Lenguaje en acción. Lenguaje, propósitos, funciones y su relación con la lengua*. Colombia: Universidad del Norte.
- PÉREZ, A., ROA, A. Y ROSADO-MENDINUETA, N. (2022). Flipgrid for Social Interaction and Collaborative Learning in a Virtual Learning Environment. En *Technology-Enabled Innovations in Education: Select Proceedings of CIIIE 2020* (pp. 459-470). Springer Nature.

- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. Y DELGADO-PONCE, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20 (39), 25-34.
- PISICA, A., EDU, T., ZAHARIA, R. Y ZAHARIA, R. (2023). Implementing artificial intelligence in higher education: pros and cons from the perspectives of academics. *Societies*, 13 (5).
- POVEDA-PINEDA, D. Y CIFUENTES-MEDINA, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13 (6), 95-104.
- RÍOS ESCALIER, H. (2021). La internet y la post-pandemia de COVID-19 en estudiantes de salud: ¿llegaron para quedarse? *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 19 (24), 55-69.
- RIVOIR, A. (2022). Higher education and digitalisation in the pandemic: Latin American lessons for the challenges of the future. En *GUNI World Report Special Issue. New Visions for Higher Education towards 2030*. UNESCO.
- ROSAS FLORES, M. (2021). Relación entre el uso de la tecnología en los estudiantes de nivel superior con su desempeño académico en situaciones de contingencia por el COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9 (1).
- ROSE, D., Y ACEVEDO, C. (2017). Aprender a escribir, leer para aprender. Origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. *Lenguaje y Textos*, 46, 7-8.
- ROSE, D. Y MARTIN, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- RUEDA VERA, G., LUNA, H. Y AVENDAÑO CASTRO, W. (2021). Estudiantes de pregrado frente a la educación mediada por TIC: percepciones en contextos de pandemia. *Revista Boletín Redipe*, 10 (8), 333-341.
- SALAS-PILCO, S.Z. Y YANG, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19 (21).
- SANTI, E.A., GORGHIOU, G., Y PRIBEANU, C. (2022). Students' engagement and active participation during the pandemic. *Informatica Economică*, 26 (1), 5-15.
- SCHWALM, D. (2002). Writing Program Administration as Preparation for an Administrative Career. En S. Brown y T. Enos (Eds.). *The Writing Program Administrator's Resource: A Guide to Reflective Institutional Practice*. Erlbaum.
- SIMUKA, J. (2022). The Emerging Role of Artificial Intelligence in Higher Education. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 12 (9), 481-483.
- SITO, L. Y MORENO, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169.

- SOOMRO, K.A., KALE, U., CURTIS, R., AKCAOGLU, M., BERNSTEIN, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17 (21).
- STOREY, V. A. (2023). AI Technology and Academic Writing: Knowing and Mastering the “Craft Skills”. *International Journal of Adult Education and Technology (IJ AET)*, 14 (1), 1-15.
- STREET, B. V. (1984) *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- SUMMEY, D. (2013). *Developing digital literacies*. Corwin Press.
- TILILI, A., SHEHATA, B., ADARKWAH, M. A., BOZKURT, A., HICKEY, D. T., HUANG, R. Y AGYEMANG, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10 (1), 15. <https://n9.cl/ytyrrm>.
- TRIGOS-CARRILLO, L. (2019a). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24 (1), 13-26.
- TRIGOS-CARRILLO, L. (2019b). Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities. *English Teaching: Practice y Critique*, 19 (1), 3-19.
- VARGAS-FRANCO, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77.
- WALK, K. (2007). *Teaching with Writing: A Guide for Faculty and Graduate Students*. Princeton: Princeton University.
- VAN LEEUWEN, T. (2015). Multimodality. En D. Tannen, H. E. Hamilton y D. Schiffrin (Eds.). *The handbook of discourse analysis* (pp. 447-465). John Wiley y Sons.
- ZAMORA VARELA, Y. Y MENDOZA ENCINAS, M. DEL C. (2023). La Inteligencia Artificial y el futuro de la educación superior: desafíos y oportunidades. *Horizontes Pedagógicos*, 25 (1), 1-13.
- ZHAO, X. (2023). Leveraging Artificial Intelligence (AI) Technology for English Writing: Introducing Wordtune as a Digital Writing Assistant for EFL Writers. *RELJ Journal*, 54 (3), 890-894.