



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**FALTA DE ARTICULACIÓN DE LAS DIFERENTES VOCES DE LA
LITERACIDAD ACADÉMICA: UN ESTUDIO EN UN CENTRO
PREUNIVERSITARIO**

Tesis para optar el título de Licenciada en Lingüística
que presenta la

Bachiller:

YLSE LORENA MESÍA MARINO

VIRGINIA ZAVALA

Lima, 2008

Índice

0. Introducción.....	2
1. Marco teórico y antecedentes	
1.1 Literacidad: práctica social e ideológica.....	6
1.2 Implicancias de construir un texto académico.....	8
1.3 Modelos teóricos de escritura del estudiante en la educación superior (Lea y Street 1998).....	15
1.4 Necesidad de una enseñanza explícita a fin de evitar confusiones.....	17
2. Metodología.....	18
3. Análisis.....	23
3.1 Enseñanza explícita y convenciones de la literacidad académica.....	23
3.1.1 Discurso oficial.....	24
3.1.1.1 Usar la cita al mínimo.....	25
3.1.1.2 Prohibición del “yo” para redactar ensayos.....	31
3.1.2 Retroalimentación del texto.....	33
3.2 Fuentes de confusión en los estudiantes.....	40
3.2.1 El “yo”.....	40
3.2.2 El citado.....	42
3.2.2.1 ‘... ves otras ideas más ordenadas y entonces piensas que están mejor y pones esas y ya no las tuyas’.....	43
3.2.2.2 ‘Si igual pienso yo, entonces lo copio...’.....	47
3.2.2.3 ‘Cuando ya no tengo qué decir..., lo copio’.....	49
3.2.2.4 ‘No lo veo como plagio, porque simplemente no sé utilizarlo con mis propias palabras...’.....	53
4. Reflexiones finales y conclusiones.....	57
Apéndice.....	60
Bibliografía.....	73

0. Introducción

La meta central de esta tesis es investigar el proceso de introducción al discurso académico por el que pasan los alumnos del Centro Preuniversitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Ceprepuc) antes de ingresar en la Universidad; asimismo, se busca conocer qué dificultades presentan estos estudiantes en la articulación de las diferentes voces de la literacidad académica y por qué las tienen. La motivación original proviene de la común queja sobre las dificultades de los alumnos para redactar textos formales, como el ensayo.

El objetivo de los cursos del Ceprepuc es que les sirvan a los alumnos para que ingresen en la Universidad; dentro de estos cursos, el de Itativos y Plan de Redacción “está pensado como una introducción al desarrollo de las habilidades indispensables para la redacción académica (...)” (2007: 1); sin embargo, esa tarea no solo consiste en una aplicación mecánica de ciertas pautas en un discurso formal. En ese sentido, es pertinente saber qué entender por el término “discurso”. James Paul Gee (1990; citado en Boughey 2000: 280), quien estudia el lenguaje desde un enfoque sociocultural, emplea la metáfora de un bar para explicar este concepto: los miembros de un discurso son como los asiduos bebedores del bar, que han sido aceptados por demostrar que comparten las mismas formas de valorar, sentir, actuar y hablar que los que ya estaban dentro. En este contexto, Gee hace referencia al “Discurso” con “D” mayúscula, esto es, modos socialmente aceptados de usar la lengua, de pensar, valorar, actuar, interactuar, hablar, leer y escribir, en oposición al “discurso” con “d” minúscula, que usa para referirse a la lengua en uso o los segmentos de lengua (Gee 1999: 17). Chrissie

Boughey se basa en esta definición de “Discurso” para caracterizar los términos “literacidad”, “literacidad académica” y “letrado”:

El llamado concepto de ‘literacidad’ involucra saber cómo hablar y actuar en un discurso (o ‘bar’). La ‘literacidad académica’ involucra saber cómo hablar y actuar en los discursos académicos. La literacidad no es algo que pueda ser formalmente enseñado en una serie de clases introductorias. Las personas se convierten en letradas observando e interactuando con otros miembros del discurso hasta que los modos de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese discurso se vuelven naturales a ellas. (2000: 281)¹

Si la adquisición de la literacidad académica, de acuerdo con Boughey (2000), es un proceso gradual que implica saber de qué modo hablar y actuar en un discurso académico, nos preguntamos si una enseñanza basada solo en la redacción como una habilidad técnica es suficiente para que los alumnos se familiaricen con este tipo de discurso y, por tanto, lo adquieran. Es necesario tomar conciencia de que los estudiantes traen prácticas² del hogar, del colegio, las cuales, en la mayoría de casos, son muy distintas de las que exige un centro preuniversitario, la universidad, y, en consecuencia, les es difícil adquirir la literacidad académica. Mary Lea afirma que muchos alumnos emplean sus recuerdos de las prácticas de literacidad de otros lugares formales de educación, como el colegio; por ello, las experiencias de lectura y escritura académica se pueden vincular con las prácticas de su anterior educación (1999: 111). En la presente investigación, he encontrado que existen diferencias entre los modos de pensar,

¹ La traducción es mía. La versión original en inglés es la siguiente: “The concept called ‘literacy’ involves knowing how to speak and act in a discourse (or ‘bar’). ‘Academic literacy’ involves knowing how to speak and act in academic discourses. Literacy is not something that can be overtly taught in a convenient introductory series of lectures. People become literate by observing and interacting with other members of the discourse until the ways of speaking, acting, thinking, feeling and valuing common to that discourse become natural to them”.

² Empleo el término “prácticas” como equivalente a formas culturales de emplear la literacidad (Barton y Hamilton 1998: 113).

actuar, valorar y hablar traídos por los estudiantes, y aquellos modos que deben ser adquiridos para ser parte de los discursos académicos.

Con la finalidad de examinar adecuadamente la escritura académica estudiantil, la tesis se sitúa en el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), corriente de finales del siglo XX inaugurada por autores (Street 1993; Barton y Hamilton 1998) que adoptan una perspectiva sociocultural para estudiar la lectura y la escritura, esto es, el objeto de estudio no es la mente individual, sino la interacción social y la vida en comunidad (Cassany 2006: 73). Dentro de los NEL, figuran los estudios de la literacidad académica, cuyos investigadores (por ejemplo, English 1999; Lea 1999; Boughey 2000; Hendricks y Quinn 2000; Lillis 1999, 2003) se centran en prácticas letradas académicas en la educación superior. Mi investigación contribuye a estos aportes luego de haber encontrado que un grupo de alumnos del Ceprepuc presentó dificultades con emplear sus propias palabras, con vincular su voz con las demás voces de las fuentes, con reconocer estas otras voces, con articular su experiencia personal con la información de las fuentes cuando redactaron textos académicos (ensayos) en la institución; el porqué de tales dificultades es que existe una ‘práctica institucional de misterio’ (Lillis 1999) en la enseñanza de la redacción sobre las condiciones que regulan el empleo de las diferentes voces que aparecen en el texto académico. Esta práctica se muestra en una falta de instrucciones explícitas al respecto que es notada tanto por los profesores como por los estudiantes y genera ciertas confusiones en estos últimos.

La hipótesis de este estudio es que, si la introducción del estudiante en el discurso académico no va más allá de lo técnico, entonces no logrará un entendimiento de las convenciones de la literacidad académica. De acuerdo con Lillis (1999: 127), el asumir

que tales convenciones no son problemáticas y que son simplemente ‘sentido común’ refleja una ‘práctica institucional de misterio’, la cual trabaja contra los menos familiarizados con estas. La tesis muestra evidencia experimental de esta práctica que caracteriza la iniciación en el discurso académico.

La investigación presenta una estructura dividida en cuatro secciones. En la primera, desarrollo la noción de literacidad como práctica social e ideológica; detallo las implicancias de construir un texto académico según los estudios de Hendricks y Quinn (2000), Boughey (2000) y Kaiser (2002); comento los modelos teóricos de escritura del estudiante en la educación superior (propuestos por Lea y Street 1998); y explico la necesidad de una enseñanza explícita de las convenciones de la literacidad académica a fin de evitar confusiones en los estudiantes. En la segunda, la de la metodología, describo el contexto del estudio, los materiales usados como insumos de investigación durante el proceso de recojo de datos y los sujetos participantes. En la tercera, analizo los patrones recurrentes observados en los datos recogidos, a saber, la enseñanza explícita y las convenciones de la literacidad académica, y las fuentes de confusión en los estudiantes a causa de la ausencia de esta enseñanza. En la cuarta, la de las reflexiones finales y las conclusiones, discuto el hecho de que la enseñanza de la literacidad académica debería ser más explícita en cuanto a lo que se espera que los alumnos realicen en sus redacciones. Al final del trabajo, en el apéndice, incluyo una de las pruebas tomadas a los estudiantes, un texto formal que se encuentra en el material de clase que recibieron los alumnos y algunas transcripciones de los ensayos redactados por los alumnos entrevistados.

1. Marco teórico y antecedentes

1.1 Literacidad: práctica social e ideológica

Brian Street concibe la literacidad no como una tecnología neutral, sino como una práctica social e ideológica que involucra cuestiones de epistemología y de poder (1993: 90). Con respecto a que sea una práctica social, David Barton y Mary Hamilton afirman lo siguiente:

La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal. (1998: 109)

Por ello, para Barton y Hamilton, la unidad básica de una teoría social de la literacidad está conformada por las prácticas letradas. Estas son maneras culturales generales de emplear la lengua escrita (lo que las personas hacen con la literacidad) y son moldeadas por organizaciones sociales y relaciones de poder; no son enteramente actividades observables, pues también incluyen modos de valorar, actuar, sentir y de relacionarse socialmente (1998: 112-113). Por esta concepción de dichas prácticas, Street utiliza el término “ideológico”³ para caracterizar el modelo de literacidad (1993: 88). Víctor Vich y Virginia Zavala señalan que el aspecto técnico de la lectoescritura se da dentro de modos específicos de lectura y escritura, los cuales son regidos y legitimados por creencias; entonces, como hay varias maneras de escribir, estas se encuentran inmersas en ideologías y no se pueden concebir como neutrales o puramente técnicas (2004: 39).

³ La comparación entre el modelo “ideológico” y el modelo “autónomo” de la literacidad se encuentra en Street (1993).

Como existe una gran variedad cultural de estas prácticas, no se puede hablar de una sola literacidad (Street 1993: 81). Ciertas literacidades se tornan más dominantes, visibles e influyentes que otras; así, se puede diferenciar entre literacidades dominantes y vernáculas; las primeras son apoyadas por organizaciones poderosas, como la educación, mientras que las otras son menos valoradas y no reciben apoyo por dichas instituciones (Barton y Hamilton 1998: 118). El dominar cierto tipo de literacidad puede definir quién es parte de un grupo y quién no. Por ejemplo, Theresa Lillis afirma que la literacidad ensayística⁴ es “(...) la práctica privilegiada dentro de las instituciones formales de aprendizaje” (1999: 131)⁵. El texto académico, como el ensayo, forma parte de esta literacidad y es considerado “el mejor” por factores sociales (prestigio, por ejemplo), pues no hay un criterio científico para determinar que una clase de literacidad es más apropiada que otra.

Como ya se ha mencionado, la adquisición de la literacidad académica, de acuerdo con Boughey (2000), implica saber de qué modo hablar y actuar en un discurso académico. Para ello, los investigadores de la literacidad académica argumentan que no bastará con aprender técnicas, sino se requerirá una enseñanza que explique las convenciones en el plano epistemológico, es decir, que explicita cómo construir un nuevo conocimiento. Asimismo, la noción de identidad está inserta en la construcción de un discurso; cuando las formas de pensar y actuar de los estudiantes son distintas de las de la comunidad académica, según Ivanic (1998; citado en Street 1999), pueden sentir que se les pide adoptar una identidad diferente de la suya; y esto está íntimamente vinculado con las relaciones de poder, pues ciertas formas de producir conocimiento son más dominantes que otras.

⁴ Este término es una traducción del inglés “essayist literacy” (Lillis 1999).

⁵ “(...) the privileged practice within formal institutions of learning”.

1.2 Implicancias de construir un texto académico

Un antecedente de esta tesis es la investigación realizada por Monica Hendricks y Lynn Quinn (2000) sobre cómo los estudiantes adquieren la literacidad académica mediante su escritura. Ambos se enfocaron en los problemas que tuvo un grupo de estudiantes del primer año del curso Inglés para Propósitos Académicos⁶ de la Universidad de Rodhes (ubicada en Sudáfrica) cuando emplearon las fuentes en sus textos académicos. Los autores consideran que la esencia de la literacidad académica es comprender cómo el conocimiento se construye por medio de la integración de las ideas de otros con las ideas propias.

Los estudiantes que participaron en su investigación poseen como lengua materna el xhosa (una de las lenguas oficiales de la Provincia del Cabo Oriental, Sudáfrica) y debían escribir en su segunda lengua, el inglés; son de similar edad y formación secundaria: todos asistieron a colegios de bajos recursos, en los que se instruía exclusivamente a sudafricanos negros. La principal fuente de datos fue la escritura académica de los estudiantes en dos ensayos, en los que Hendricks y Quinn analizaron el empleo que hacían los estudiantes de las fuentes y los comentarios del profesor sobre el tema de la referencia. El objetivo de estos comentarios era ayudar a los alumnos a convertir el borrador en una versión final del ensayo. Para la segunda asignación, los profesores les enseñaron explícitamente a emplear la referencia para la preparación del ensayo, lo cual incluía preguntar a los estudiantes por qué pensaban que era necesario colocar referencias en la escritura académica; no obstante, en vez de resaltar la importancia de usar la referencia para unirla con sus ideas y construir nuevo

⁶ “English Language for Academic Purposes”

conocimiento, se centraron en cómo emplearla en el texto, con especial atención en la puntuación. Asimismo, los autores realizaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes a fin conocer sus modos de entender la referencia.

Para empezar la investigación, Hendricks y Quinn (2000: 451) se plantearon la siguiente pregunta: “¿Cómo entienden los estudiantes la necesidad de usar y reconocer las fuentes?”⁷. Por un lado, los resultados mostraron que muchos estudiantes ingresan a la universidad condicionados por la forma como han leído y escrito en la escuela, donde solían escribir lo mismo que decía el libro; esto es, ingresan a la educación superior con un entendimiento del conocimiento como ‘algo que existe’ y no como algo que se construye. Ambos dan cuenta de que la educación en la escuela sudafricana se ha caracterizado por el estudio memorístico. Por ello, creen que muchas de las dificultades observadas en la escritura de los alumnos pueden deberse a su comprensión sobre qué es el conocimiento y de dónde proviene.

Por otro lado, Hendricks y Quinn (2000: 452) afirman que los resultados de las entrevistas, que se realizaron antes de la enseñanza explícita sobre cómo y por qué citar, mostraron que la mayor parte de los estudiantes solo empleaba la referencia para evitar ser acusados de plagio y para mostrarle al profesor que habían leído los libros. Por consiguiente, para estos autores, los alumnos emplean la referencia con el fin de satisfacer a los profesores, y no como un modo de reconocer cómo se construye el conocimiento. Ambos proponen que un enfoque explícito sobre cuáles son las razones para emplear la referencia en textos académicos podría aclarar falsas ideas en los estudiantes. Una de ellas era la noción de que, mientras se diera el nombre del autor (y,

⁷ “How Do Students Understand the Need to Use and Acknowledge Sources?”

a veces, otros detalles), no importaba si el texto había sido copiado textualmente o solo ligeramente cambiado; por ejemplo, una de las alumnas entrevistadas comentó que hacía lo siguiente en sus redacciones: “Escribo el párrafo exacto y luego lo que hago al final es escribir el nombre del autor” (ibíd.)⁸. A pesar de la advertencia del profesor de usar sus propias palabras, los autores señalaron que la estudiante no realizó ningún cambio en su trabajo final; según ellos, esto podría indicar una falsa idea en cuanto a la epistemología en la universidad: creer que se les pide presentar las palabras de otros, más que usar las ideas de ellos integradas con las suyas para, así, construir nuevas ideas o conocimiento. Otra falsa idea que encontraron es que muchos estudiantes creen que solo es necesario citar a un escritor si se usa sus palabras textuales y no si emplean sus ideas.

La segunda pregunta que Hendricks y Quinn (2000: 453) se hicieron fue “¿Qué dificultades tienen los estudiantes con la utilización y el reconocimiento de las fuentes?”⁹. Por un lado, hallaron que los alumnos tenían dificultades con usar sus propias palabras. Los ensayos analizados mostraron que muchos de los estudiantes no entendían completamente lo que leían y, en consecuencia, esta confusión se transmitía en la escritura. Algunos explicaban someramente los argumentos por no entender partes de las fuentes; esto, según los autores, demostraría la incapacidad de interiorizar y procesar las ideas de otros escritores para integrarlas con sus propias ideas. Además, notaron que a los estudiantes les resultó difícil expresar las ideas de las lecturas en sus propias palabras, lo que ocasionó la exageración en el uso de citas o el plagio; según dichos autores, esto se debe a que muchos estudiantes carecen de confianza para utilizar sus propias palabras, las cuales podrían causar errores gramaticales y/o harían

⁸ ‘I write the exact paragraph and then what I do at the end is to write the author’s name’.

⁹ “*What Difficulties Do Students Have with Using and Acknowledging Sources?*”

que el texto sea menos convincente. Basándose en Ivanic (1997), los autores afirman que es posible que la repetición de frases no sea realmente un plagio, sino uno de los primeros pasos en la apropiación de un discurso:

En vez de ver esto [el plagio] como un crimen que requiere una condena moral, quizás, habría que ver las prácticas de los estudiantes de reproducir frases literales de sus lecturas como una de las consecuencias de su deseo por identificarse con la comunidad académica... un medio por el cual pueden construir su propia identidad discursiva que ellos entienden que se les pide. (Ivanic 1997: 330; citado en Hendricks y Quinn 2000: 454)¹⁰

En otras palabras, es posible plagiar por razones inmorales, pero lo interesante es la idea de que quizá no todos los plagios sean producto de un acto inmoral. Cuando se trata de escribir un texto académico, como un ensayo, los alumnos saben que tienen que adoptar una identidad, que deben escribir “correctamente” (por ejemplo, sin errores ortográficos, de puntuación, de concordancia); al notar que otros ya han escrito sobre el tema, pueden optar por repetir las ideas o palabras de estos que consideran mejor redactadas que lo que ellos podrían escribir. Ello lo realizarían motivados por querer ser parte del grupo de los que ya están dentro del discurso al cual desean acceder. Existe la posibilidad de que los alumnos “plagien” como una forma incipiente de apropiación del discurso académico y no solamente para facilitarse un trabajo.

Por otro lado, Hendricks y Quinn observaron que los alumnos presentaron dificultades con la “voz”, con cómo integrar sus propias voces en la escritura. Basándose en Boughey (2000: 283), quien compara el proceso de escribir un ensayo académico con

¹⁰ “Instead of viewing this [plagiarism] as a crime prompting moral outrage one should, perhaps, view student writers’ practices of lifting phrases wholesale from their reading as one of the consequences of their desire to identify with the academic community ... a means by which they can construct the discursual self which they understand to be required”.

la ejecución de una canción apoyada por un coro con otras voces —las de los escritores citados por el autor del ensayo y la de este—, afirman que entender el papel que estas diferentes voces desempeñan en la construcción del conocimiento en una disciplina es fundamental para el desarrollo de la literacidad académica estudiantil. En su estudio, observaron que la línea divisoria entre lo que es el conocimiento común y lo que debería ser atribuido a las fuentes originales es a menudo difícil de determinar para los estudiantes; por ejemplo, algunos de ellos creyeron que no era necesario referirse a las ideas de conocidos filósofos políticos, como Locke y Hobbes, porque ‘aparecen por todas partes’; esto ocasiona que no se distingan las diferentes voces en la escritura.

Finalmente, Hendricks y Quinn (2000: 455) se preguntaron lo siguiente: “¿Desarrolló la enseñanza explícita las capacidades de los estudiantes en cuanto a la utilización y reconocimiento de las fuentes en los siguientes escritos?”¹¹. Comprobaron que, en los ensayos posteriores a la enseñanza explícita de la referencia, la mayor parte de los estudiantes usó las convenciones técnicas satisfactoriamente, aunque siguieron teniendo problemas en cuanto al entendimiento de las lecturas y a la integración de las citas o las ideas en su propia escritura. Según ellos, es probable que esto suceda porque los estudiantes, en esta etapa, son principiantes en su desarrollo de la literacidad académica y en su entendimiento de cómo construir el conocimiento en la Universidad, aunque la respuesta de los profesores a sus escritos es crucial para un mayor entendimiento y el desarrollo de la voz de los estudiantes. En efecto, su estudio ha mostrado que los alumnos son capaces de mejorar su escritura cuando el profesor se enfoca en los problemas de referencia no como errores superficiales, sino como problemas

¹¹ “*Did Explicit Teaching Develop Students’ Abilities in Terms of Using and Acknowledging Sources in Subsequent Writing?*”

conectados a un entendimiento más profundo de los textos con varias voces y de la construcción de conocimiento.

Hendricks y Quinn (2000: 456) concluyen que las dificultades que tienen los estudiantes para articular sus ideas con las de las fuentes —ya sea en el uso de sus propias palabras o de su voz— se debe a que aún no entienden la epistemología del discurso académico; sin embargo, algunas formas de enseñanza explícita pueden ayudar, por ejemplo, la guía del profesor durante la fase del borrador del proceso de escritura, la cual debe ir más allá del énfasis negativo en evitar el plagio. Estas conclusiones son muy relevantes para mi estudio, pues, como se verá más adelante, muchos de los sujetos investigados (en este caso, alumnos preuniversitarios) presentaron dificultades para emplear sus propias palabras y para articular su voz con las demás voces como consecuencia de desconocer la epistemología del discurso académico en cuanto a por qué citar, y manifestaron su deseo de tener una ayuda más explícita en su redacción.

Otro antecedente de mi tesis es la investigación realizada por Chrissie Boughey (2000). Esta autora, luego de analizar la escritura académica de un grupo de estudiantes sudafricanos negros de primer año de una universidad sudafricana, donde debían escribir en inglés (su segunda lengua), y de realizarles entrevistas, comprueba que los problemas en la escritura no son únicamente lingüísticos (esto es, limitaciones en los estudiantes para controlar ciertos aspectos de la lengua, como la estructura gramatical) sino que, sobre todo, se deben a la falta de familiaridad con los discursos académicos. Una de estas dificultades que esta autora señala en su estudio, también mostrada en la investigación de Hendricks y Quinn (2000), es el no saber distinguir las diferentes voces

que contiene un texto académico, tales como la de las autoridades que el autor cita y la del autor mismo. De acuerdo con Boughey, el uso de las citas sigue una especie de regla sobre la manera en la que el conocimiento académico puede construirse, pues, como ella afirma, el académico requiere de las voces de otros para cantar en armonía con ellos o en oposición a estos (2000: 287).

Por último, Dorothee Kaiser (2002), después de realizar un análisis textual contrastivo entre estudiantes universitarios, encontró que las técnicas del proceder científico y de la distinción entre ideas propias y ajenas en el texto representan grandes dificultades para los escritores principiantes de textos académicos:

Los textos académicos están compuestos generalmente de una mezcla de conocimiento propio y ajeno, característica ésta que los hace formar parte de una comunidad científica. Una de las funciones principales que tiene la elaboración de trabajos escritos durante una carrera universitaria es precisamente hacer que los estudiantes aprendan a integrar esos dos tipos de conocimiento y que logren expresarlos adecuadamente a través de la propia construcción de textos mediante medios lingüísticos (...) como es el caso de la cita textual o de la paráfrasis del sentido de un pensamiento con la respectiva especificación de la fuente bibliográfica. (2002: 62)

En resumen, como lo manifiestan Hendricks y Quinn (2000), Boughey (2000) y Kaiser (2002), construir un texto académico, como el ensayo, implica un proceso difícil para los escritores principiantes: el escritor debe saber unir sus ideas con las ideas de los otros para que así pueda construir un nuevo conocimiento. Para ello, no solo será necesario que conozca el aspecto técnico de citar, de señalar la fuente sino que deberá familiarizarse con los discursos académicos por medio de una enseñanza que explique las convenciones en el plano epistemológico, es decir, que explicita que el productor del

escrito basa su opinión en lo que ya han dicho los autores de las fuentes leídas y estas otras voces debe reconocerlas en su trabajo.

1.3 Modelos teóricos de escritura del estudiante en la educación superior (Lea y Street 1998)

Carys Jones, Joan Turner y Brian Street (1999) explican los tres modelos teóricos — habilidades de estudio, socialización académica y ‘literacidades académicas’— descritos por Lea y Street (1998) sobre la escritura del estudiante en la educación superior. Estos últimos “(...) abogan por un enfoque de literacidades académicas que permita un entendimiento más amplio, más institucional y socialmente sensible de los procesos en los cuales está incrustada la escritura en la educación superior” (Jones, Carys y otros 1999: xix)¹².

El modelo de las habilidades de estudio asume que estas habilidades, como puntuación, gramática, ortografía, son transferibles a otros contextos y deben ser aprendidas por los estudiantes para mejorar los problemas en su escritura, la cual es considerada una habilidad técnica e instrumental (Jones, Carys y otros 1999: xxi). Por ejemplo, se le enseña al alumno las reglas de puntuación y se espera que aplique este conocimiento cuando deba redactar textos formales; también, se le puede enseñar a colocar comillas cada vez que escriba una cita literal no mayor a un determinado número de líneas. English indica que el problema de este enfoque es creer que, mientras se empleen las convenciones y formas de estilo académico como una especie de plantilla, se producirán textos apropiados; sin embargo, se ignora que no solo es necesario que los alumnos

¹² “(...) advocate an academic literacies approach that allows a broader, more institutional and socially-sensitive understanding of the processes in which writing in higher education is embedded”.

‘conozcan’ dichas herramientas sino que entiendan cómo estas pueden usarse para representar y construir conocimientos propios de los estudiantes (1999: 18). Siguiendo con el ejemplo anterior, enseñar solo a colocar la cita entre comillas sería insuficiente para que el alumno entienda que la inclusión de esta en su escritura es útil para la construcción del discurso académico, ya que contribuye a que se establezca el diálogo con otras fuentes.

El enfoque de la socialización académica consiste en introducir al estudiante en una nueva “cultura”, la de la academia, para que aprenda las convenciones textuales, los discursos disciplinarios, los géneros escritos —por ejemplo, ‘cómo escribir para el curso de historia’— (Lea 1999: 107) y los refleje en sus escritura; sin embargo, el modelo es criticado, porque asume que la academia es una cultura homogénea, cuyas normas y prácticas tienen que ser simplemente aprendidas para acceder a la institución. La escritura es vista como un medio transparente de representación (Jones, Carys y otros 1999: xxi). Este modelo no toma en cuenta el contexto sociocultural del alumno, las diferentes identidades, epistemologías.

El último enfoque, el que engloba a los dos anteriores, es el de las literacidades académicas. Estas son consideradas prácticas sociales que implican cuestiones de epistemología, de identidad y de poder más que lo técnico, las habilidades o las socializaciones (Jones, Carys y otros 1999: xxi). Theresa Lillis (2003: 195) explica que este enfoque resalta la naturaleza ideológica y socialmente situada de la escritura académica estudiantil, porque destaca el impacto de las relaciones de poder, la centralidad de la identidad y la escritura académica como una construcción de conocimiento ideológicamente inscrita. Sobre el tema de la identidad, Ivanic (1998;

citado en Lea 1999: 108) señala que “(...) la escritura estudiantil no solo se trata de un contenido transmitido, sino que incluye conflictos de identidad cuando los estudiantes tienen problemas con los discursos dominantes, con las prácticas de la universidad y con sus diferentes espacios socioculturales”¹³, pues, como ella señala (1998; citado en Street 1999: 197), muchos estudiantes conciben esta literacidad académica como un ‘juego’ en el cual se les pide asumir una identidad que ‘no es suya’ y que no refleja la imagen de su ‘verdadero’ yo; esto, sobre todo, puede ocurrir cuando se les pide a los estudiantes que escriban su texto académico sin usar la primera persona singular.¹⁴

1.4 Necesidad de una enseñanza explícita a fin de evitar confusiones

Aunque Lillis (2003) observa que el enfoque de las literacidades académicas es crítico en el sentido de que se opone a los enfoques convencionales de la escritura académica estudiantil (el de las habilidades de estudio y el de la socialización académica), manifiesta que a este modelo aún le falta desarrollarse para contribuir con la pedagogía de la escritura. Por ello, basándose en Bajtín (1981; citado en Lillis 2003), propone que los objetivos de la educación superior sean dialógicos y no monológicos. Los primeros reconocen una comunidad heterogénea de participantes y se inclinan a hacer visible, a desafiar y a articular el discurso oficial y no oficial; en cambio, los segundos conciben una comunidad homogénea y se orientan a la reproducción de discursos oficiales (esto es, no promueven el diálogo). Asimismo, la autora se apoya en una investigación

¹³ “(...) student writing is about more than conveying content but embeds conflicts of identity as students struggle with the dominant discourses and practices of the university and its different socio-cultural settings”.

¹⁴ El caso de la prohibición del “yo” se detallará más adelante (en la sección del análisis).

realizada con un grupo de estudiantes ‘no tradicionales’¹⁵ (en este caso, mujeres de la clase trabajadora) en la educación superior en Inglaterra para sugerir que un enfoque dialógico sea el centro del trabajo de la literacidad académica; los testimonios de las estudiantes revelaban el deseo de juntar discursos diferentes para construir nuevos significados (por ejemplo, querían escribir textos académicos en los que pudieran incluir su experiencia e intereses personales).

Por otro lado, Lillis (2003) propone que se dé respuesta al texto como proceso (esto es, los borradores previos a la versión final) de los estudiantes y no se retroalimente el texto como producto con comentarios poco explícitos para los alumnos, por ejemplo, ‘su escrito carece de estructura’, ‘texto superficial’. Del mismo modo, para Hendricks y Quinn (2000), ayudar a los estudiantes durante la fase de borrador del proceso de escritura contribuye a que estos entiendan mejor cómo se construye el conocimiento en el discurso académico.

2. Metodología

Para investigar sobre la articulación de las diferentes voces de la literacidad académica, seleccioné a mis informantes del Ceprepuc. Esta es una institución que prepara para varios de los exámenes de ingreso a la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); en esta ocasión, se preparaba a los alumnos para la Evaluación del Talento¹⁶. Además, otorga el Ingreso Directo a los estudiantes que cumplan con ciertos requisitos. Para

¹⁵ Con la expresión ‘no tradicionales’, Lillis (1999: 127) se refiere a los grupos sociales antes excluidos del acceso a la educación superior en el Reino Unido, como los estudiantes negros, los de la clase obrera y los que empiezan a estudiar después de los 18 años.

¹⁶ Sistema de admisión dirigido a los que han finalizado la secundaria. Ceprepuc, básicamente, prepara para una de las dos pruebas de esta modalidad, la de Aptitud Académica. Esta prueba es objetiva y consta de 120 preguntas de opción múltiple agrupadas en tres secciones (Razonamiento verbal, Razonamiento matemático, Lectura y razonamiento analítico).

poder ingresar en la Universidad por esta última vía, también se toma en cuenta la nota de los alumnos en los exámenes de redacción de textos formales basados en fuentes (en el Apéndice A, figura uno de los simulacros de estos exámenes tomados a los estudiantes). Desde mi experiencia como alumna y, posteriormente, como trabajadora del Ceprepuc, puedo decir que, en el ámbito académico, los jefes de área, los tutores, los profesores y los asesores están dispuestos a ayudar a los alumnos ante las dudas que estos puedan tener; también, los correctores de los ensayos de los alumnos contribuyen, de manera escrita, en señalar los errores y escribir las observaciones necesarias en las redacciones de los estudiantes. Durante el recojo de mis datos, he confirmado que el Ceprepuc es una institución donde la enseñanza de la redacción se ejerce con la máxima responsabilidad y con el máximo de profesionalismo. Es, pues, la institución ideal para investigar los alcances y las limitaciones del modelo de habilidades de estudio descrito por Lea y Street (1998).

El ciclo en el que realicé el recojo de datos para mi investigación (de marzo a julio de 2007), yo trabajaba como asesora de Razonamiento verbal y como correctora de tareas de este tema y de pruebas de redacción. Estas funciones me permitieron conocer más de cerca las dificultades de los estudiantes en la escritura académica; por ejemplo, el problema de la articulación de las voces en un ensayo aparece con bastante claridad en los escritos de los estudiantes de la institución.

Las pautas y los simulacros previos a los exámenes de redacción se insertan en el curso *Ilativos y Plan de Redacción*¹⁷, enfocado como una introducción al desarrollo de las habilidades necesarias para la redacción académica; entre los temas que se trabaja,

¹⁷ El tema *Ilativos y Plan de Redacción* se evalúa en la sección de Razonamiento verbal de la Evaluación del Talento.

figuran puntuación, reglas de tildación, conjugación de verbos, el texto (esquema y estructura); este último contenido no se evalúa en la Evaluación de Talento, pero en clase se desarrolló antes del primer simulacro de examen de redacción. Durante el ciclo, que consta de diecisiete semanas, los estudiantes redactaron cinco textos académicos (prueba de entrada, simulacro 1, examen 1, simulacro 2, examen2). Se buscaba que los temas de las pruebas, que debían inferirse a partir de las lecturas, fueran conocidos por los alumnos para que ellos pudieran opinar; por ejemplo, “el suicidio juvenil e infantil” y “el consumo de comida chatarra” fueron los temas del primer y segundo simulacro, respectivamente.

Obtenido el permiso solicitado para poder realizar mi investigación en Ceprepuc, empecé con el recojo de datos. El diagnóstico inicial provino de las redacciones del simulacro del primer examen (correspondientes a dos salones de, aproximadamente, cuarenta alumnos cada uno) tomado en la semana cinco del ciclo, lo cual permitió conocer los intentos de los alumnos de articular su voz propia con la información de las fuentes; esto implicó fotocopiar los ensayos de los estudiantes luego de que, como correctora de la institución, los corrigiera. Luego, analicé una prueba al final del ciclo (semana nueve), el segundo simulacro del examen, a fin de observar los cambios, si los hubo, en el desempeño de los alumnos; en esta ocasión, también fotocopié los ensayos después de haberlos corregido. También, analicé las consignas de las pruebas, los criterios de calificación del ensayo y el *input* que reciben del profesor en la clase, de los materiales entregados a los alumnos sobre el texto (en el apéndice B, he transcrito un modelo de texto formal que aparece en estos materiales) y de la corrección de pruebas para saber cuál es la retroalimentación dada a lo que los alumnos deben hacer y a lo que estos hacen en sus redacciones.

Por otro lado, durante las dos últimas semanas del ciclo, realicé entrevistas tanto a los alumnos como a los profesores. Entrevisté de modo individual a seis alumnos de los dos salones observados, los que fueron seleccionados por tener dificultades en vincular sus propias palabras y voces con la información de los textos fuente en los simulacros, y a tres profesoras del curso. La finalidad de las entrevistas era adquirir conocimientos sobre qué piensan las personas sobre ciertas convenciones de la literacidad académica, en particular, el tema de la articulación de las diferentes voces en un texto, qué piensan los alumnos de cómo se les enseña y qué piensan los profesores de los alumnos. Luego, llevé a cabo dos grupos focales con seis alumnos por grupo. Los del primer grupo fueron seleccionados de un salón (distinto de los dos anteriores) por tener las dificultades mencionadas en el último examen de redacción (el cual corregí y cuyo tema era “el perreo”); los del segundo, quienes luego me alcanzaron algunos de sus exámenes y/o simulacros de redacción calificados, provinieron de distintos salones y los seleccioné al azar. Esta discusión informal entre seis estudiantes complementó las entrevistas individuales, pues “cuando las personas hablan en grupo, a menudo reaccionan entre ellas, expresando sentimientos o ideas que pudieran no haber expresado si hubieran sido entrevistadas individualmente” (Academia para el desarrollo educativo 1995: 5). Todas las entrevistas fueron grabadas, previo permiso de los participantes, y se realizaron en la institución mencionada; las individuales duraron una hora aproximadamente, mientras que las grupales, dos horas.

Los alumnos que participaron en las entrevistas individuales son cinco mujeres y un hombre, todos ellos de 17 años; cuatro de estos alumnos nacieron y recibieron instrucción escolar en Lima, mientras que los otros dos, en Cajamarca (alumno 2) y en Huaral (alumna 3). Los del primer grupo focal (grupo A), dos mujeres y cuatro

hombres, tienen entre 17 y 23 años; todos nacieron y estudiaron en diferentes distritos de Lima. Los del segundo grupo focal (grupo B), dos mujeres y cuatro hombres, de entre 17 y 18 años, nacieron en la provincia de Lima; cinco de ellos estudiaron en colegios de diferentes distritos limeños y uno (alumno grupo B2) estudió en Yuracyacu (Rioja, San Martín). Por el tipo de colegio donde terminaron su educación secundaria (particulares y preuniversitarios, en su mayoría), por la zona donde viven (algunos de ellos habitan en un pueblo joven, en un asentamiento humano), por el grado de instrucción de los padres (algunos solo con primaria o secundaria completa), se podría decir que algunos alumnos pertenecen a un estrato sociocultural medio y otros, medio-bajo. Empleo una numeración (por ejemplo, alumno 2, alumno grupo A3, profesor 2) para cada uno de los sujetos participantes con el fin de preservar la confidencialidad de los mismos.

Dado que los NEL se enfocan en la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural, he tomado en cuenta la situación contextual en la que ocurren estas prácticas. De acuerdo con Andrea Fishman (1992: 275), “la comprensión de la literacidad solo puede lograrse mediante la observación participativa en un contexto particular”. Esto se aplica a mi investigación en el sentido de que, para poder comprender por qué escriben de una manera los alumnos y no de otra, fue necesario conocer el contexto en el que se producen estas prácticas letradas, qué se les enseña o qué no, qué se les pide que hagan o que no hagan, qué se valora positivamente o qué no se valora. La combinación de los resultados obtenidos por todos los métodos descritos arriba —análisis textual, observación en el aula, entrevistas— sirvió para investigar tanto el proceso de introducción de los estudiantes en el discurso académico como las

dificultades que presentaron para integrar sus ideas con las de las fuentes y el porqué de estas.

3. Análisis

Para analizar qué dificultades tienen los estudiantes de Ceprepuc para vincular sus ideas con las de los textos fuente y por qué las presentan, he empleado datos obtenidos de las entrevistas individuales tanto a profesores como a alumnos, de las entrevistas grupales a los alumnos, de las clases observadas, de las pruebas de redacción, de las correcciones de estas últimas y de los documentos entregados en clase. Dos son los principales argumentos que sustentan estas dificultades:

- La falta de enseñanza explícita sobre convenciones de la literacidad académica
- La confusión de los estudiantes respecto al empleo de las distintas voces a causa de la falta de enseñanza explícita

3.1 Enseñanza explícita y convenciones de la literacidad académica

Luego de analizar las pruebas de redacción de los alumnos de esta investigación, encontré que muchos de ellos presentaban dificultades para articular su voz con la información brindada en las fuentes. Este conocimiento implica no solo una cuestión técnica, por ejemplo, saber colocar las comillas e indicar la fuente en las citas textuales sino que es necesario entender, de acuerdo con Boughey (2000) y Hendricks y Quinn (2000), cómo construir un nuevo conocimiento, cómo unir la información de las lecturas dadas y el conocimiento personal del que redacta, cómo dialogar con los otros. A continuación, se describirá en qué consistía el discurso oficial que debían tener en

cuenta los alumnos para redactar sus textos y la retroalimentación que recibían a fin de conocer si había una enseñanza explícita sobre cómo elaborar el texto académico que les solicitaban.

3.1.1 Discurso oficial

El material que los alumnos trabajaban en clase como guía para conocer más cómo redactar un texto académico trataba sobre la definición del texto (entendido como un conjunto de oraciones que giran alrededor de un tema central y que están organizadas mediante referentes y conectores lógicos), los pasos para desarrollarlo (delimitar el tema, plantear un esquema, redactar el o los borradores, revisar los errores y redactar la versión final); asimismo, presentaba una lista con temas típicos y con posibles subtemas; finalmente, en cuanto a la estructura del texto, el manual se centraba en el párrafo de introducción y de conclusión, y contaba con ejemplos de estos párrafos y textos. No había material escrito sobre cómo, cuándo ni por qué citar; incluso los ejemplos de párrafos y textos carecían de citas literales, no era claro si había citas no literales, ya que no se señalaba la referencia dentro del texto; por otro lado, no se usaba la primera persona singular en el texto (un ejemplo de texto formal entregado en clase aparece en el apéndice B). En general, este material se centraba en aspectos puramente técnicos y formales. Además de tener en cuenta qué rasgos del texto se enfatizaban más, analicé el discurso oficial que los alumnos reciben de parte de sus profesores en la clase, como las instrucciones, los consejos que les dan en cuanto al citado, en qué persona redactar o no redactar su texto, los criterios de calificación, las consignas en las pruebas y los comentarios que les hacen a estas. De igual manera, entrevisté tanto a los alumnos como a los profesores para conocer más el contexto que subyace tras las evaluaciones de redacción.

3.1.1.1 Usar la cita al mínimo

Los alumnos entrevistados afirmaron que en la institución no se les había enseñado a citar:

Alumna grupo B4: (...) que yo me acuerde, allí [se refiere al manual del curso] ni siquiera escrito hay algo de citar, cómo citar algo, cómo unir tus ideas citando algo.

Asimismo, las profesoras entrevistadas corroboraron que no se había enseñado a los estudiantes a citar en los simulacros o exámenes de redacción en los que debían redactar (en aproximadamente 25 líneas) un ensayo basándose en fuentes y en su conocimiento personal. Solo mencionaron que se les había recomendado usar lo menos posible citas literales de las fuentes por las siguientes razones: evitar copias literales, lo cual podría deberse a que se considera una falta el escribir una cita literal sin indicarlo (como se puede apreciar en las indicaciones de la prueba que aparece en el apéndice A o más abajo); evaluar su propia escritura, es decir, la expresión de las propias palabras del productor del texto; tener las fuentes ideas sencillas y comunes, lo que podría referirse a que no es imposible parafrasear las ideas dadas en estas. Todas estas razones apuntan a que, en el discurso oficial, se considera mejor que el alumno utilice sus propias palabras cuando redacta el texto académico, que parafrasee y no tanto que articule su propia voz con las otras voces que aparecen en las fuentes. Los siguientes son los testimonios que dieron las profesoras sobre el tema del citado cuando las entrevisté:

Profesora 1: (...) tan solo se dice: “Hay que citar la fuente”; entonces y alguien dice... este... y no... entonces, lo que han puesto máximo es, creo, en la fuente 3; ponen una idea y ponen entre paréntesis fuente 3; eso es lo que hacen; entonces, tampoco ha habido una a... este... porque de lo que se trata también es, la intención es que no, o sea, que ellos mismos puedan elaborar o reelaborar

lo que están... este... ellos leyendo de cada fuente, ¿no?, un poco para que no se... este... y **para evitar también copias literales**. (El énfasis es mío).

Profesora 2: La idea es que citen lo menos posible, porque se les está evaluando su propia escritura; entonces, **la cita no tiene ningún valor más allá del mínimo que es “ah, este chico sabe introducir una cita”**, pero ninguno sabe, en verdad son pocos, cómo presentar la cita. La, la gran mayoría la mete de frente, ¿no? Entonces, ¿no?, se trata de que no citen mucho, pero puede haber (...). **Las instrucciones que yo les [se refiere a los alumnos] doy es que traten de parafrasear todo**, o sea, que no usen; pero cuando ya no saben cómo expresarlo, ya, pues, cita. Solamente es como la emergencia. No se te ocurre nada; tienes 40 minutos [se refiere al tiempo que se les da a los alumnos para que redacten], que es; o sea, una persona que está entrenada lo puede hacer, pero ellos sí les lleva tiempo; entonces, ya, si no se les ocurre otra manera de decirlo, citen (...) **la idea es tratar de que no citen**, pues, no; o sea, si ya no les queda, **no hay más remedio, ya cita**, pero, si no, no. Lo mejor es que no, porque se les está evaluando su, su escritura, su propia expresión, eso es. (El énfasis es mío).

Profesora 3: Se les ha explicado, en cuanto a las citas, que, que las **citas las utilicen al mínimo**, ¿no?, que las utilicen al mínimo solamente si es que la **idea** es, este, demasiado, no sé, **especial**, ¿no? y debas tomarla directamente de otro, ¿no?, pero, como, en general, los temas y las citas y las fuentes que se les están dando son de ideas bastante comunes, sencillas, ¿no?, **lo que se les pide a ellos es que parafraseen**, ¿no? (El énfasis es mío).

Como vemos, el discurso oficial de los profesores del Ceprepuc que participaron en la investigación consiste en citar de modo literal lo menos posible; sin embargo, resulta confuso saber cuándo es apropiado citar: qué significa citar cuando “no hay más remedio”, citar si la idea es “especial”. En el primer caso, no se le estaría dando valor a la cita literal por lo que pueda aportar al texto académico, pues se la ve como último recurso o simplemente como demostración de saber escribirla. En el segundo caso, al parecer, el calificativo ‘especial’ hace alusión a que es ‘no común’; es posible que el alumno encuentre la cita ‘especial’ y simplemente la escriba. Estos comentarios, en realidad, son un ejemplo de la ‘práctica de misterio’ a la que alude Lillis (1999), pues no es clara la importancia que tienen las citas para la redacción del ensayo en la institución.

Cabe recalcar que, en este contexto, “cita” es sinónimo de “cita literal”; los alumnos entrevistados desconocían qué era una cita no literal, lo cual es corroborado por las profesoras del curso, como lo menciona la **profesora 3** en la entrevista:

Citas no literales, bueno, lo que pasa es que ellos [se refiere a todos los alumnos de la institución] solamente piensan en citas literales, nada más, ¿no?, con comillas, eh, ¿no?; para nada vemos con ellos que existe el parafraseo y que, además, hay que reconocer la fuente, ¿no?, porque, como los temas y las ideas que hemos estado manejando, son sobre temas sencillísimos, ¿no?; en realidad, son temas del dominio público, ¿no?, de la opinión pública. No, no es que sea, que sé yo, la investigación científica en la cual tienen las ideas y los descubrimientos que son propios, hay propiedad intelectual ahí y uno no tan alegremente puede atribuírselas, ¿no? Entonces, no, no vemos esa diferenciación con ellos (...). No se les ha explicado, no. **Simplemente, se les habla, ¿no?, de manera muy, muy superficial de la propiedad intelectual y que uno no debe copiar y que ya más adelante cuando ingresen a la universidad y tengan que hacer monografías, investigación, uno no tan alegremente puede agarrarse las ideas ajenas, ¿no?, que están sustentadas en una serie de pruebas, experiencias y estudios que uno no ha hecho, ¿no?** (El énfasis es mío).

Como consecuencia de desconocer lo que es una cita no literal, cuando los alumnos parafraseaban las citas, la información de las fuentes (que era lo que se les recomendaba, según algunas de las profesoras entrevistadas), en la mayor parte de casos, no señalaban la fuente; pero ello no era considerado una falta de acuerdo con las reglas que deben tener en cuenta los correctores de las pruebas cuando corrigen; entonces, en este contexto, se estaría aceptando que copiarse la idea no es malo, pero sí, copiarse las palabras. También la siguiente indicación escrita en la prueba:

Use siempre frases y oraciones propias. En caso de que considere adecuado citar literalmente alguna frase, use comillas y señale la fuente.

podía entenderse como señalando que no es necesario indicar la fuente si se parafrasea lo que está escrito, tal como lo interpretó la mayoría de los alumnos entrevistados:

Alumna 3: Trato de, como de cambiar, de parafrasear, cambiar... este... meto conectores y todo eso (...). Pienso que no es necesario señalarlo, porque, porque me dicen, pues... este... me dicen que, si voy a extraer una, una frase de la fuente exactamente, señalarla, pero, como yo no lo hago, yo no lo hago exactamente así y lo hago con mis propias palabras, no tengo necesidad de señalarla.

De acuerdo con la información que los alumnos reciben en clase sobre cómo redactar el ensayo y del discurso oficial de los profesores, el objetivo es que los alumnos escriban un texto académico propio basándose en fuentes y no un texto de investigación académica, como el que construirán en la Universidad; probablemente, por eso, se acepta que solo parafraseen, que no citen. Sin embargo, el texto catalogado con el más alto puntaje en Ceprepuc, de acuerdo con la tabla de calificación que se les entrega a los profesores del curso, los alumnos y los correctores de los ensayos, es aquel que, entre otros criterios, “demuestra un dominio claro y consistente del tema”, “desarrolla efectiva y profundamente el tema y demuestra creatividad en su exposición”; si los alumnos se limitaron a parafrasear la información de las fuentes, es probable que el desarrollo del tema se considere limitado, poco profundo.

Aunque cómo, cuándo y por qué citar no es parte del programa del curso (pues esto no es preguntado en la Evaluación del Talento), el tema sí se evalúa en los simulacros y exámenes de redacción. Los alumnos deben redactar el ensayo basándose en fuentes (donde muchas veces hay autores citados) y en su conocimiento personal. Una de las indicaciones de las pruebas, que está señalada arriba, trata sobre el uso de citas literales. Ante esta consigna, que al parecer da por sentado que el alumno sabe cómo citar y cuándo es adecuado hacerlo, los profesores, en la clase, realizaron comentarios y dieron recomendaciones antes de los simulacros:

Profesora 1 (antes del simulacro 1, salón 1): Como dice tal autor y ponen comillas, ¿de acuerdo?

El comentario de esta profesora se basa en el aspecto técnico de las citas, esto es, colocar comillas y señalar la fuente, lo cual, como ella misma menciona más arriba, fue lo máximo que hicieron algunos alumnos al incorporar citas literales en sus textos. Una de las alumnas entrevistadas que estuvo en la clase de esta docente confirma el comentario:

Alumna 1: Solo nos dijeron de las fuentes que, si queríamos poner, copiar la idea de las fuentes, teníamos que ponerla entre comillas y a su costado a qué fuente pertenecía; **así no más nos dijeron.** (El énfasis es mío).

Estas expresiones —“solo” y “así no más nos dijeron”— reflejan que, de algún modo, la alumna siente la ausencia de explicaciones más claras en cuanto al citado o, en todo caso, que vayan más allá del aspecto técnico. Otro profesor también les habla a sus alumnos sobre cómo y cuándo citar durante la clase luego de leer en voz alta una de las fuentes del simulacro:

Profesor 2 (antes del simulacro 1, salón 2): Esas son las causas del suicidio infantil o juvenil. Allí está la fuente [indica esto luego de haber leído información proporcionada por los textos entregados a los alumnos]; si la van a usar, recuerden, citas y comillas (...). **Tomen en cuenta lo que ustedes saben, ¿ya?, no se amarren a los textos; citen si es necesario;** solamente revisen las ideas que les sean útiles, pero también lo que ustedes saben sobre el tema vale, ¿ya?, así que no se amarren con los textos; vean lo que les es útil. (El énfasis es mío).

El profesor también se refiere al aspecto técnico de la cita y parte de las demás indicaciones se relacionan con otra de las consignas escritas de la prueba:

Las fuentes proporcionadas le ofrecen información motivadora para la redacción de su texto, mas no suficiente; por ello, deberá basarse principalmente en su conocimiento personal sobre el tema.

Sin embargo, es poco claro saber a qué se refiere el profesor con “tomen en cuenta lo que ustedes saben”, “no se amarren a los textos”, “citen si es necesario”. Un posible sentido de la instrucción del profesor es que este asume que el alumno ya sabe algo acerca del tema, en este caso el suicidio infantil o juvenil, y que ese algo es lo que tiene que poner; precisamente, el discurso académico consiste en articular lo que uno ya sabe, pero de modo que sea aceptable por la comunidad académica, con la información nueva que se lee. Al parecer, estas instrucciones dan por sentado que los alumnos saben cómo redactar el ensayo que se les pide en Ceprepuc.

En resumen, el discurso oficial, según las profesoras entrevistadas, consiste en que los alumnos usen lo menos posible citas literales en sus textos, básicamente porque el objetivo es evaluarles sus propias palabras. También se fomenta que parafraseen la información de las fuentes, pero no se les dice que, en ese caso, deben señalar la fuente y tampoco se considera una falta si no la indican; en cambio, sí es una falta la exageración en el uso de citas literales (como se aprecia en la tabla de comentarios sobre la redacción que figura en el apéndice A). Por otro lado, se asume que los alumnos tienen un conocimiento previo sobre el tema propuesto para redactar y, sobre la base de ello más la información de las fuentes, pueden construir un texto académico. Sin embargo, como no se les enseña a los alumnos cómo, cuándo ni, sobre todo, por qué citar, las convenciones de la escritura académica, de acuerdo con Lillis, estarían siendo más implícitas que explícitas; en consecuencia, los menos familiarizados con estas son los más perjudicados (1999: 129).

3.1.1.2 Prohibición del “yo” para redactar ensayos

Los textos académicos suelen caracterizarse por la prohibición del “yo”. En estos textos, como señala Kaiser, no es común un estilo personal, subjetivo, que manifieste la participación del escritor, sino que se espera un estilo sobrio, objetivo e impersonal (2002: 54-55). Así, “una identidad personal del estudiante —quién soy ‘yo’— puede ser cuestionada por las formas de escribir requeridas en diferentes disciplinas, principalmente prescripciones sobre el uso de formas impersonales y pasivas que se oponen a la primera persona y a las formas activas (...)” (Lea 1994; Ivanic 1998; citado en Jones, Carys y otros 1999: xxii)¹⁸.

En la presente investigación, el discurso oficial consistía en que los alumnos no debían usar el “yo” tanto explícito como implícito para redactar sus ensayos; por otro lado, se les dio temas, que debían inferirse a partir de las lecturas, supuestamente conocidos por ellos (por ejemplo, “el suicidio infantil y juvenil”) para que pudieran opinar. En el salón, la profesora 1 se dirigió a los alumnos de la siguiente manera en cuanto al aspecto de la opinión:

Profesora 1(antes del simulacro 1, salón 1): Todos los temas que ustedes [refiriéndose a los alumnos en una de las clases observadas] vayan a trabajar son temas conocidos, de dominio público; tenemos información, vivencias personales, etcétera, ¿ya?, ¿está bien? **Nadie debe temer que “no sé qué puedo decir, no sé nada”;** eso es imposible, ¿ya? (El énfasis es mío).

Luego, otra profesora acotó lo siguiente en la entrevista:

¹⁸ “A student’s personal identity –who am ‘I’– may be challenged by the forms of writing required in different disciplines, notably prescriptions about the use of impersonal and passive forms as opposed to first person and active forms (...)”.

Profesora 3: Se espera que den cierta opinión, ¿no?, que haya una cierta, cierto, cierto producto propio, ¿no?, **ciertas ideas propias** respecto al tema, qué les genera el tema, pero la verdad es que siempre buscamos temas bastante... lo más cercanos a ellos [se refiere a los alumnos], ¿no?, y es bastante difícil porque... hay que buscar temas muy planos. (El énfasis es mío).

A través de los comentarios de estas profesoras, vemos que el objetivo es que los alumnos den su opinión en los textos, sus propias ideas, porque se supone que los temas son conocidos por ellos. Sin embargo, cuando le pregunté a esta última por qué se les prohibía a los alumnos el uso de la primera persona singular para redactar sus textos, ella (**profesora 3**) respondió lo siguiente:

Porque el texto formal, lo que, el texto formal se, se redacta en, en impersonal o en primera persona plural y cuando ellos [refiriéndose a los alumnos] empiezan a redactar con el “yo”, en primera persona singular, eh, **terminan redactando tal cual hablan, ¿no? Es mucho más fácil caer en la oralidad que cuando los obligas al impersonal.** Por otro lado, no están escribiendo nada que sea realmente propio; **no son sus propias ideas**, no son los resultados de una investigación propia ni nada por el estilo para que se tomen el crédito de decir que las ideas son totalmente tuyas, ¿no? Entonces, manejamos eso ¿no?, el impersonal de preferencia y a lo máximo ¿no?, para lograr de repente cierta efectividad retórica, las apelaciones al lector finales, utilizar una primera persona plural. (El énfasis es mío).

Como es evidente, al comparar los dos últimos comentarios, que corresponden a la misma profesora, se observan expectativas contradictorias en relación con la redacción de los alumnos: por un lado, explícitamente (tanto de manera oral como de manera escrita) se les pide a los estudiantes que otorguen ideas propias sobre el tema; por otro, se da por sentado que ellos no van a escribir ideas propias en sus redacciones y, por eso, se les prohíbe usar el “yo” (las otras alternativas son escribir en impersonal o en primera persona plural). Esta prohibición del “yo” también se relaciona con una característica de la literacidad escolar, que concibe la lectura y la escritura como superiores al discurso oral y distantes de este; la escuela identifica la escritura con un uso del lenguaje formal

y descontextualizado, que posee sus propias reglas y debe ser diferente del habla (Zavala 2002: 48). No se quiere que los alumnos empleen un discurso oral, el cual “está usualmente asociado a la expresión personal, el sentimiento y la subjetividad, mientras que la escritura está convencionalmente relacionada con el distanciamiento, la objetividad y el discurso «científico»” (Tannen 1985; citado en Street y Street 1991: 184-185). El siguiente comentario de otra profesora, aunque no está de acuerdo con la prohibición del “yo”, también respalda el hecho de que los alumnos no escribirán su opinión:

Profesora 2: Yo no estoy tan de acuerdo con eso, no usar el “yo”, pero, en reunión, hemos quedado así, porque el “yo”, el uso del “yo” facilita que se caiga en la informalidad y, además, no se trata de la propiedad del alumno. La, la idea detrás de esa norma es que, eh, cuando los chicos hagan una tesis puedan usar el “yo”, pero, por lo tanto, **por mientras, no se trata de sus ideas**, entonces, por eso, hay que usar el nosotros, como si hubiera una institución detrás que te respalde. (El énfasis es mío).

En síntesis, el discurso oficial consiste en no usar la primera persona singular para redactar un texto formal, porque se podría emplear un lenguaje coloquial y no son las ideas del que escribe. Sin embargo, se espera que los alumnos, al ya conocer el tema propuesto, den ideas propias en sus textos e incluyan su experiencia personal. En realidad, hay una ‘práctica de misterio’ en torno a lo que se busca que escriban los alumnos.

3.1.2 Retroalimentación del texto

Para saber lo que se espera de un ensayo académico, son útiles los comentarios realizados por los docentes a los ensayos de los estudiantes; sin embargo, si dichos

comentarios son poco especificados, resultan confusos para los alumnos, sobre todo los que creen que se han expresado adecuadamente (Turner 1999: 154-155). La demanda de comentarios más especificados se puede observar en la investigación de Lillis, quien demostró que los estudiantes deseaban una relación en la que se converse sobre su aprendizaje y su escritura, pues la voz del tutor predominaba determinando la tarea y la realización de esta (1999: 143).

En el corpus examinado, la retroalimentación del texto se da, por escrito, solo en la corrección de la versión final, realizada por un corrector (cuando se trata de un examen, la revisión la realizan, primero, un corrector, y, luego, otro). Por un lado, en relación con el tema del citado, cuando los alumnos copiaban información de las fuentes sin señalar las citas y/o no añadían ideas propias, las observaciones escritas en las pruebas, que realizaba como correctora de la institución, eran las siguientes: *¿Fuente? Cite. Copia textual sin emplear comillas ni señalar la fuente. No hay introducción propia. ¿Cuál es la conclusión de usted? Enriquezca su texto integrando las ideas de las fuentes con sus propias ideas. ¿Por qué no siguió las dos primeras instrucciones del examen? ¿Cuál es su conocimiento personal sobre el tema?* Aparte de esto, si era pertinente, les marcaba a los alumnos los recuadros que figuran con una “x” en la siguiente Tabla de comentarios sobre la redacción (que aparece al final de la prueba del alumno):

Tabla de comentarios sobre la redacción		
A.1.	El tratamiento del tema central es adecuado.	
A.2.	El texto está bien organizado.	
A.3.	Emplea un vocabulario apto, variado y preciso.	
B.1.	Presenta una introducción efectiva.	
B.2.	El cierre del texto es adecuado.	

B.3.	La redacción está libre de la mayoría de errores de normativa, ortografía y puntuación.	
Aquello que se desea resaltar <u>se subraya</u> .		
A.1.	El tratamiento del tema central es demasiado superficial.	X
A.2.	La organización de las ideas no sigue una estructura.	
A.3.	No hay división en párrafos.	
A.4.	El vocabulario y la expresión en conjunto son deficientes.	
A.5.	Falta orden y limpieza en la presentación de su trabajo.	
A.6.	Exageración en el uso de citas textuales (CT).	X
B.1.	El subtema de la introducción no es acorde al tema central del texto.	
B.2.	Uno de los subtemas no se ha desarrollado suficientemente (¿subtema?).	X
B.3.	Una misma idea aparece repetida en el texto (*).	
B.4.	El cierre del texto es muy abrupto o carece de un cierre adecuado.	X
B.5.	El enlace entre párrafos no es adecuado (Ejm. Entre introducción indirecta e idea central desarrollada en el primer o segundo párrafo / Entre párrafos conectados por causa consecuencia / Entre el penúltimo y último párrafo cuando el cierre es conclusivo) (→?).	

Como se aprecia en la tabla, la primera parte, que corresponde a los aspectos positivos, básicamente se centra en la adecuada organización de ideas (sobre todo, en la introducción y en la conclusión) y en que no haya errores de léxico, ortografía, normativa y puntuación; precisamente, estos son los temas trabajados en el material. Sin embargo, varios recuadros de la segunda parte podía tener un alumno solo por no saber unir las ideas de las fuentes dadas con sus propias ideas (hecho que ocurrió con las redacciones de dos alumnas que figuran en el Apéndice C). El texto podía ser superficial si el productor del ensayo se había limitado a parafrasear la información de las fuentes; podía haber una exageración en el uso de citas textuales si el alumno no había incluido sus propias ideas, sus propias palabras; los subtemas podían no estar lo suficientemente desarrollados si solo se había limitado el alumno a copiar información de las fuentes sin explicarla; el texto podía carecer de un cierre adecuado si solo había usado información de las fuentes sin analizarla, sin fundamentarla, si no había una articulación de la información de las fuentes con las propias ideas del alumno. La vinculación de todos estos errores con que el productor del texto no sepa articular sus

ideas con las otras que aparecen en las fuentes respalda el argumento de Hendricks y Quinn (2000) y de Boughey (2000) sobre que esta articulación es la manera como se construye la escritura de los ensayos académicos. Por esa razón, si se quiere que los alumnos presenten un texto “bien” redactado (de acuerdo con las consignas de las pruebas y con los criterios de calificación), es necesario enseñarles no solo cómo sino, sobre todo, por qué usar citas en sus textos. Por otro lado, en relación con la prohibición del “yo”, si el alumno había escrito en primera persona singular, el corrector debía señalarle esos casos e indicarle que no lo haga. Como ya no hay la posibilidad de volver a corregirle el escrito al alumno luego de hacerle todas las observaciones necesarias y, en parte, porque no sabe cómo, cuándo ni por qué citar, no es tan productiva la retroalimentación, a menos que este se acerque a los asesores de Razonamiento verbal o a los profesores del curso Ilativos y Plan de Redacción (pues el alumno no sabe quién ha corregido su prueba) y consulte sus dudas.

También, la retroalimentación del texto la efectúa el profesor cuando comenta (en general, por medio de transparencias) tres o cuatro redacciones (de un total de 40 aproximadamente) después de entregarles, en el salón, los resultados de los simulacros a los alumnos (los exámenes ya no reciben estos comentarios). En cuanto al problema que habían tenido los alumnos para integrar sus ideas con las de las fuentes, los comentarios de los profesores fueron pocos o se referían más al aspecto técnico, como en las siguientes intervenciones del profesor en el aula:

Profesor 2 (después del simulacro 1, salón 2): Hay un problema por allí con la referencia. Recuerden que, si son citas textuales, tiene que haber comillas, ¿sí?

Profesor 2 (después del simulacro 1, salón 2): El autor [se refiere a la alumna que ha escrito el texto] está presentando información sobre el problema, pero no está relacionando esa información, tampoco la está comentando; entonces, estamos ante un **texto poco integrado**; en una palabra..., no dejes una idea que luego no vas a desarrollar y simplemente señalar. Entonces, si planteas una idea, tienes que desarrollarla o mínimo comentar un poco. Si no tienes muchos datos, por lo menos, comenta; entonces, aquí hay **otro problema más allá de los errores ortográficos**, ¿no? Aquí lo que estamos tratando de ver **es el planteamiento general del texto**. (El énfasis es mío).

En la primera intervención, el profesor se refiere al aspecto técnico del citado, a la falta de comillas como indicación de que lo escrito es una cita literal. En la segunda, que es la misma prueba que comenta, el profesor observa que el problema en la redacción va más allá de lo técnico y que se inserta en otro nivel, en el del “planteamiento general del texto”, lo cual, al parecer, se refiere a que se debe comentar o desarrollar las ideas presentadas; de manera directa, no se dice que falta integrar las ideas de las fuentes con las propias ideas. Cabe recalcar que, a pesar de los comentarios orales del profesor y de los comentarios escritos del corrector sobre que había copiado literalmente información de las fuentes sin indicarlo, la alumna no logró mejorar en sus redacciones de ensayos, lo cual se observa en sus bajas calificaciones, pues continuó con la dificultad de integrar sus ideas con las de las fuentes, aunque empezó a señalar las fuentes (véase Apéndice C, alumna 6). En cuanto a la prohibición del “yo”, los profesores les reiteraban a los alumnos en clase que no debían usarlo en un texto académico, como se observa en el siguiente comentario de la profesora a sus alumnos:

Profesora 1 (después del simulacro 1): ¿En qué aspecto debo tener cuidado? [se dirige a los alumnos que están en la clase]. En la persona en que se va a redactar, bien, ¿ya? Con eso, deben tener mucho cuidado, ¿está claro? Primera persona, ¿de acuerdo?, no es usual usarlo, bueno, en una obra literaria, en fin, pero, en un texto académico, no, ¿de acuerdo?

Para la mayoría de los alumnos entrevistados, los tipos de retroalimentación que recibían en sus textos no eran suficientes para que pudieran mejorar sus redacciones:

Alumna grupo B4: En llavos, te pasan una transparencia con los diferentes tipos de errores, pero no te califican tu [enfatisa esta palabra] error. No te explican, “este es así, esto es así, esto es así; mira, debes de mejorar esto”; o sea, falta el enfoque que es para redacción. Y, si buscan que el cachimbo escriba, que el cachimbo mejore en esa parte, entonces también tienen que ponerlo acá en la pre [Ceprepuc], ¿no? Si eso es lo que también ayuda en la nota (...). Cuando yo veo ahí la calificación, cuando te multiplican por tres, cuando te multiplican por cuatro, y a qué demonios se refieren con “escaso”, “poco estable”, “no sostenible”, o sea, es diferente leer ese cuadrito [este cuadro con la puntuación aparece en el Apéndice A] a que te expliquen, ¿no?, que te digan “mira esto pasa porque, esto pasa porque esto y esto. Mmm, no sé, no me parece una buena manera de corregir; no te dan las observaciones específicas.

Alumno grupo A4: Eso [se refiere a los comentarios del profesor a las pruebas de redacción] ayudaría a que (...), ese mismo día que te entregaron el resultado, tú puedas consultar al profesor, o sea, dediques un día a ver los errores y te diga por qué ha sido mal (...). **Te entregan la prueba y allí se quedó.** (El énfasis es mío).

Alumno grupo A3: Tú puedes ver en qué fallaste ¿no?, pero necesitas explicación de alguien que, que sabe, pues, que es una persona que corrige. Entonces, vas y hablas con él; entonces, te puede decir una mejor solución, cómo puedes escribir.

Estos alumnos, al no saber con certeza en qué fallan en la redacción, manifiestan la necesidad de una conversación con el profesor o corrector de su texto en la que les explique detalladamente sus errores y los ayude a solucionarlos; no quieren que la corrección se quede solo en el papel. Sus testimonios demuestran el deseo de dialogar sobre sus textos con los que ellos consideran que tienen un mayor conocimiento de la escritura académica. Estos comentarios coinciden con lo afirmado por Hendricks y Quinn (2000), pues, para estos autores, el profesor debe ayudar a que los estudiantes entiendan mejor cómo se construye el conocimiento en la escritura académica y debe ser explícito sobre lo que se espera de ellos. Del mismo modo, para Lillis (2003), es

mejor dar respuesta al texto como proceso de los estudiantes, esto es, a los borradores previos a la versión final, y no retroalimentar el texto como producto con comentarios poco explícitos, por ejemplo, ‘su escrito carece de estructura’, ‘texto superficial’, los cuales son confusos para los estudiantes, sobre todo para los escritores principiantes.

Asimismo, las profesoras del curso sugerían una retroalimentación más explícita para que los alumnos obtuvieran mejores resultados:

Profesora 1: ¿Por qué es superficial?, o sea, ellos no lo entienden, o sea, la retroalimentación debería ser mucho más explícita y yo me imagino que eso toma tiempo, evidentemente, para los correctores, pero a los alumnos no les sirve de mucho que les pongas una “x” en unos cuantos recuadros¹⁹; claro, si tú pones, este, la parte de signos de puntuación, bueno, ellos lo entienden perfecto, pero lo otro, la parte del contenido, del fondo, del cual ellos adolecen, no hay retroalimentación en ese aspecto, no (...). Yo creo que debería haber un, este, un poco, el, o sea, este, mmm, no sé, como un listado de repente de tipos de recomendación, ¿no?, claro, para que sea, de repente más rápido, también pensando en los correctores, porque hay que pensar en todos, pues, ¿no?

Este comentario revela que existe un lado práctico que debe tenerse en cuenta: si se quiere más y mejores comentarios, eso implicará más tiempo para el corrector. En consecuencia, en cuanto a la corrección de las pruebas, el sistema, que va más allá de los profesores y los correctores, debería tomar en cuenta todos los factores necesarios para que la respuesta al texto redactado por los estudiantes sea más explícita.

En resumen, la falta de diálogo entre lo que se pide de manera escrita a los alumnos en las pruebas (esto es, usar la información brindada en las fuentes y, sobre todo, la experiencia personal sobre el tema, emplear citas literales cuando lo consideren

¹⁹ La profesora hace alusión a la tabla de comentarios sobre la redacción, que aparece más arriba y también al final del Apéndice A. Aparte de colocar ‘x’ en los recuadros necesarios, los correctores podíamos hacer anotaciones en el texto redactado por los alumnos.

adecuado), los criterios de calificación (en los que un ensayo excepcional es aquel que “demuestra un dominio claro y consistente del tema”, creatividad), lo que los profesores les dicen de modo oral en la clase (citar lo menos posible, parafrasear, dar su opinión, no usar el “yo”), lo que no se les precisa (no se explica por qué se deben emplear citas en los ensayos ya sea en las observaciones escritas en las pruebas o en los comentarios orales realizados en las clases) demostró que existe una falta de enseñanza explícita sobre cómo redactar el texto académico que les pedían (cómo escribir su conocimiento o experiencia personal sin hacer uso del “yo”; cómo, cuándo y por qué usar citas; cómo basarse en la información de las fuentes), lo cual generó confusión en los alumnos, sobre todo en los menos familiarizados con los discursos académicos.

3.2 Fuentes de confusión en los estudiantes

La falta de enseñanza explícita sobre ciertas convenciones de la literacidad académica, como cómo, cuándo y por qué usar citas en el discurso académico y la imposición de reglas, como no usar el “yo” para redactar el ensayo, generaron confusión en los estudiantes. A continuación, se detallarán estas confusiones.

3.2.1 El “yo”

Como hemos visto, el discurso oficial consiste en no usar la primera persona singular para redactar ensayos. En general, fueron pocos los alumnos que utilizaron el “yo” en las pruebas observadas; la mayoría optó por el “nosotros” y/o por el impersonal. A pesar de existir ciertas razones para no usar el “yo” (no son las propias ideas del alumno, es más fácil caer en la oralidad, según las profesoras 2 y 3), se acepta una regla sin

cuestionarla, como lo demuestra en la entrevista la profesora, quien asume que la prohibición no afectará en la redacción del ensayo:

Profesora 1: Tengo la impresión de que, no creo que, que los limite, no, no me parece, pero allí, pues, este. Son las reglas, ¿no?, o sea, son las reglas para hacer un texto, un texto, pero, o sea, exactamente por qué es esa regla yo no lo sé y como tal lo trabajo así en clase (...). El texto formal tiene esas características y, ¿no?, y punto.

La imposición de esta regla tendió a controlar y limitar la creatividad de los alumnos. Para algunos de los alumnos entrevistados, el uso del “yo” les hubiera permitido “meterse” más en el texto, expresar ideas propias en el ensayo. Su prohibición generó más dificultades para integrar la experiencia personal con la información de las fuentes, lo cual se les pedía en la consigna de la prueba:

Alumno grupo B5: Como dicen que no se puede [se refiere a la prohibición de usar la primera persona singular], ya te quitan ideas, pues, para mí. Me quitaron la idea (...), porque podría haber puesto un caso mío, que me ha pasado, no sé.

Alumna 3: Nosotros... este... a veces como que nos identificamos y uno trata de poner nuestro punto de vista, o sea, tal vez una experiencia, algo así y ya pues, o sea, eso [se refiere a la prohibición de usar la primera persona singular] como que te impide (...).

Alumno grupo A2: Se me hace complicado, no sé por qué (...), tratar de expresar lo que yo quiero dar a entender a los demás (...); o sea, sí lo puedo hacer, pero, o sea, como que me confundo entre las personas, entre “yo” y usar la tercera persona. Me confundo mucho (...); o sea, pongo “yo” en algunas veces.

Alumna 4: Me confundo, porque, primero, te dicen que no puedes expresar tanto tu opinión como “yo tal”. Este, no sé, pensé que no era tanto mi opinión, que era más o menos buscar la información de las fuentes y unirlas.

En los testimonios de los dos primeros alumnos, observamos su deseo por identificarse con el texto, por incluir experiencias personales en la escritura académica, puesto que la indicación general escrita en la prueba es que redacten un texto expositivo propio a partir de la lectura de las fuentes y “de su experiencia personal acerca del tema”; pero la indicación oral de no usar el “yo” no los apoyó en la creación del texto, sino que los limitó. Así mismo, a los dos últimos la prohibición del “yo” les dificultó el dar su opinión en el texto. A todos ellos les resultó complicado escribir su opinión o su propia experiencia sin usar el “yo”. En la investigación de Lillis, también ella mostró que la indicación del profesor referente a argumentar y escribir el ensayo en impersonal y no en primera persona singular fue confusa para una estudiante de educación superior, pues, al entender que, en general, el empleo del “yo” estaba prohibido, no incluyó su opinión en el texto cuando, en realidad, debió hacerlo (1999: 137-138). Por otro lado, Aurolyn Luykx (2004: 3-4) cuenta el caso de estudiantes indígenas de un programa de maestría en educación intercultural bilingüe —dirigido a educadores de cinco países andinos (Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y Chile)— que presentaron dificultades para escribir un texto científico en el que se articulara la experiencia personal con el discurso científico; en parte, ello se debió a que a estos alumnos se les había enseñado que, en las asignaciones académicas, no se escribe en primera persona, ya que “no es científico”. En esa experiencia, se trató de introducir un punto de vista inesperado (la experiencia personal) para construir conocimiento mediante el diálogo; pero este interés tuvo que competir con las antiguas normas académicas de socialización de los estudiantes, que siguen vigentes, tal como ocurre en el contexto donde he realizado mi investigación.

3.2.2 El citado

Como ya se ha mencionado, Boughey considera que producir un texto académico es similar a cantar una canción con un coro detrás, pues, como ella afirma, el académico requiere de las voces de otros para cantar en armonía con ellos o en oposición a estos (2000: 287). Comprender que esta es la manera como el conocimiento académico puede construirse, de acuerdo con Virginia Zavala (2009: 3), “(...) constituye un proceso de largo plazo que involucra formas “académicas” de conocer y mirar el mundo que a su vez pueden estar en conflicto con las formas de construir conocimiento de algunas personas”. Por ejemplo, Zavala comenta el caso de una estudiante de un programa de maestría de la Universidad; para dicha alumna, de origen quechua y que tiene al castellano como segunda lengua, la práctica de emplear las voces de otros autores, de reconocerlas y de unirlos a las suyas era nueva, pues pensaba lo siguiente: “No es que faltamos respeto a los derechos de otras personas. Sino que pensamos que es natural que yo estoy pensando también como alguien que pensó pero que yo no estoy obligada para citarlo.... es mío desde el momento que lo asumo” (ibíd.). En general, los alumnos entrevistados consideraban que las fuentes les servían para que los ayuden a redactar su texto; sin embargo, como no se les había enseñado explícitamente cómo, cuándo ni por qué citar, ellos entendieron esta ayuda de maneras diferentes de las convenciones de la literacidad académica. A continuación, se mostrarán cuatro casos de confusión en los estudiantes.

3.2.2.1 ‘... ves otras ideas más ordenadas y entonces piensas que están mejor y pones esas y ya no las tuyas’

Hendricks y Quinn (2000: 453), en su estudio, encontraron que a los alumnos les fue difícil expresar las ideas de las lecturas, debido, en parte, a la falta de confianza en el

empleo de sus propias palabras; así, una de las alumnas entrevistadas dijo: “Está bastante bien, déjame ponerlo. Yo nunca podría escribir algo tan bueno. Ese es mi problema”²⁰. Asimismo, Lea observó, en su investigación con adultos mayores en la educación superior, que algunos alumnos identifican que es importante decir y escribir algo de una determinada manera, pero más importante es usar ciertas frases y palabras con el fin de convencer al tutor de que están adecuadamente enfocados en el contenido del curso (1999: 113). De manera similar, en esta investigación, algunos de los alumnos entrevistados manifestaron su deseo por escribir frases de las fuentes proporcionadas, en muchos casos sin señalar la referencia, a fin de impresionar al lector de su texto:

Alumno grupal A3: (...) me gusta comenzar bien la redacción, con una buena introducción, entonces... este... leo y copio. No coloco [se refiere a señalar la fuente]. Hago como si fuera mío (...). Lo hago para que el profesor lo lea y diga, ¿no?, “pucha... este... [risas] está comenzando bien” (...). También, lo más importante para mí, o sea, **a mí me enseñaron así**, que lo más importante de un texto cuando redactes es la introducción, porque es como (...) estás presentando el tema y estás yendo directamente a lo que vas a hablar. Al lector le das una idea de qué es lo que vas a leer; entonces, tienes que comenzar bien; entonces, este, agarro la primera oración, así, ¿no?, lo que veo más importante y es como introducción y, de allí, yo ya pongo mis ideas, ¿no?; de lo leído, saco resúmenes y todo eso. (El énfasis es mío).

Tuve acceso al último examen de redacción de este alumno, que confirma la práctica de copiar la fuente que le servirá de introducción sin señalarla, porque le enseñaron en el colegio²¹ que es importante empezar bien la redacción. Aunque escribir información de las fuentes y no indicar la fuente es deshonesto en el contexto donde se le evalúa la redacción académica, el estudiante empezó su texto copiando la información de la primera fuente sin indicarlo:

²⁰ “It’s good enough, let me put it in. I could never write something this good. That’s my problem”.

²¹ Como ya se ha mencionado, Lea afirma que muchos alumnos emplean sus recuerdos de las prácticas de literacidad de otros lugares formales de educación, como el colegio; en consecuencia, las experiencias de lectura y escritura académica se pueden relacionar con prácticas de su anterior educación (1999: 111).

Inicio del texto del alumno grupo A3: El Perreo es un estilo de baile muy sensual utilizado para bailar música Reggaeton y sus variantes. También se le denomina culeo o sandungueo, puede ser rápido y agresivo o lento y romántico. Este estilo de baile es practicado usualmente en países sudamericanos, caribeños y, últimamente en los Estados Unidos.²²

Otros alumnos entrevistados, al optar por no emplear sus propias palabras, también copiaban frases de las fuentes sin señalar, a pesar de contradecir una de las indicaciones de la prueba y de las advertencias de los profesores (esto es, usar comillas y señalar la fuente en caso de emplear citas literales), porque consideraban que lo escrito en las fuentes proporcionadas estaba mejor redactado que lo que ellos podían presentar:

Alumna 1: Cuando la idea es... este... un poco complicada, a veces, quiero expresarlo con mis propias palabras, pero siento que no puedo, así que recorro a las fuentes, para mí, que están mejor redactadas y ya, la copio [ríe].

Alumna 3: A veces, me parece tan importante y poderlo, o sea, que cómo le podré cambiar si lo dice tan (...). Me parece mejor ponerlo así igualito, porque sigue la ilación de mi texto [sonríe] (...). A veces, hay... este... eee, frases con un léxico mejor, o sea, 'ah no, esto sí se ve bien' [ríe].

Alumna 5: Como que acá [refiriéndose a las fuentes], ya ves otras ideas más ordenadas y entonces piensas que están mejor y pones esas y ya no las tuyas.

Así, tanto para estos alumnos como para el anterior, el modo de valorar el uso de fuentes en la escritura es diferente del de la comunidad académica. Optaron por no emplear sus propias palabras y por repetir lo escrito en las fuentes, las cuales, según ellos, están bien redactadas, por ejemplo, presentan un léxico mejor y una estructura

²² Compárese la redacción del alumno con el texto original (que carecía de referencia):

Fuente 1

El perreo es un estilo de baile muy "sensual" utilizado sobre todo para bailar música reggaeton y sus variantes (...). También se le denomina culeo o sandungueo. Puede ser rápido y agresivo o lento y romántico. Muchos acusan a este baile de ser denigrante para la mujer y de machista. Es usualmente bailado en países sudamericanos, caribeños y, últimamente, en los Estados Unidos.

gramatical adecuada (los cuales son criterios que también se toman en cuenta en la calificación del ensayo). Para estos, es más importante impresionar al lector, escribir “correctamente” que articular sus propias ideas o palabras con la información vertida en las fuentes para redactar su ensayo.

Como sostiene Fishman (1992), para comprender la literacidad, es obligatoria la observación participativa en el contexto. Ella estudió la literacidad de un estudiante, procedente de una familia amish de la Old Order (Antigua Orden), de una escuela administrada por la comunidad amish de esta orden, de Pensilvania (Estados Unidos). Uno de los textos que analizó era un informe redactado por este alumno, en el cual se podía pensar que había plagio, deshonestidad, poca originalidad, ya que, en parte, no había fundamentado ni escrito con otras palabras informaciones de las lecturas; sin embargo, tomando en cuenta su cultura —nos dice la autora—, se entendía su literacidad y, por tanto, no se le debía acusar de plagio:

Su lectura de libros de texto puede necesitar “evidencia”, pero él sabe que su cultura no requiere ninguna. El plagio tampoco es un problema que les preocupe: no es un concepto amish. Ningún escritor amish trataría de reclamar las palabras de otro como suyas, porque no tienen razón para hacerlo. Las ideas nuevas u originales no son valoradas por su cultura; el trabajo hay que hacerlo de la manera más efectiva, eficiente y exacta posible. **Ninguno se quiere destacar en el grupo: solo quieren ser parte de él.** (1992: 281) (El énfasis es mío).

En la cultura de los amish, no se valora si las ideas le pertenecen al productor del texto; se acepta que copien las ideas de los demás autores si esto es claro a fin de tener una identidad que los haga ser miembros del grupo. Dado que se sabe cómo hablar y actuar en ese discurso particular, de acuerdo con Boughey (2000: 281), se ha adquirido la literacidad.

En Ceprepuc, en cuanto al uso de citas literales, se le dice al alumno que debe colocar comillas y señalar la fuente cuando las emplee, que las utilice lo menos posible; sin embargo, eso no es suficiente para que el alumno internalice la lógica detrás de citar en un texto académico. Al parecer, la simplificación de la enseñanza de por qué citar ocasiona que muchos estudiantes tengan dificultades al momento de redactar un ensayo. Más se ha internalizado el tener que redactar libre de errores ortográficos, gramaticales, de léxico y de puntuación, lo que podría llevar a que los alumnos estén copiando textos mejor redactados de lo que ellos creen que podrían hacer no solo para obtener la nota sino para tratar de ser aceptados como miembros de la comunidad académica. Es posible, de acuerdo con Ivanic (1997: 330; citado en Hendricks y Quinn 2000: 454), que la repetición de frases no sea un plagio, sino uno de los primeros pasos en la apropiación de un discurso.

3.2.2.2 ‘Si igual pienso yo, entonces lo copio...’

English (1999: 30-32) sostiene que no solo es necesario que los alumnos conozcan las formas estilísticas y lingüísticas del ensayo sino que es fundamental que entiendan los principios detrás de estas. Para demostrar esto, se enfoca en la escritura académica de una estudiante japonesa de una universidad británica, quien creía saber las convenciones de este tipo de escritura. Allí, muestra que la alumna no comprendía el propósito de citar: en su ensayo, usó las palabras textuales de las fuentes pero sin realizar el análisis que se le pedía, porque creyó que, al utilizar las palabras textuales, demostraba que opinaba lo mismo. De modo similar, en esta investigación, algunos alumnos entrevistados consideraban que, como pensaban igual que lo escrito en las fuentes, ya no era necesario citar ni explicar la información extraída:

Alumna 5: A veces, cuando leo las fuentes, como que dices, ‘eso pienso yo’, entonces lo copias nada más, ‘ay para qué si eso lo pienso yo’. Si igual pienso yo, entonces lo copio, una cosa así.

Una de las profesoras entrevistadas explicó el caso de copias textuales en los textos refiriéndose a que podía tratarse de que los alumnos piensen igual que lo afirmado en las fuentes:

Profesora 1: De repente, hay tanta información [se refiere a las cuatro fuentes que les brindan a los alumnos], se me ocurre ahorita, ¿no?, que ellos ya no saben qué poner y están en la disyuntiva de que “pero lo que pienso está acá escrito y voy a repetir”, ¿no?, puede darse el caso. Que sea una cuestión un poco más motivadora (...). Es más, o sea, a veces hay información que son idénticas en dos, tres fuentes, entonces ya lo has leído dos veces y ya se te quedó esa información y pareciera que fuera una copia, pero allí tú no diferencias si es una idea que ha surgido del alumno o, o, o... este... naturalmente o si lo ha hecho sobre los textos que ha leído hace unos minutos.

Los testimonios de los alumnos entrevistados confirman esta suposición de la profesora sobre la disyuntiva de no saber si es su idea o la de la fuente cuando estos leen su misma idea en las fuentes:

Alumno grupo A2: Tú tienes algunos conceptos de algo del tema que justo también están plasmados allí; o sea, si tú sabes, y pero ¿si es mío o de él?; o sea no sé. Es mi idea o es la idea de las fuentes, pues.

Alumna grupo A6: Si lo repites, pucha, es plagio; pero es tu idea, ¿manyas?; es tu idea; pero, en ese momento, no le vas a decir al corrector “oye es mi idea; yo sé que es esto”.

Tuve acceso al último examen de redacción de la alumna anterior (grupo A6), la cual terminó su texto titulado “El Perreo” con una cita literal de una de las fuentes, pero sin indicar si ella también comparte o no esa idea ni a qué se refiere con la expresión “situación”:

Final del texto de la alumna grupo A6 (último examen): Ileana Rogel dice: “No pongamos la situación como que es un horror tener relaciones sexuales. El acto sexual, creo yo, es una de las experiencias más sublimes y respetables”.

En este fragmento, se observa la falta de diálogo entre la productora del texto y la autora que cita; es probable que con la “situación” se refiera al baile el perreo. Esta dificultad para incluir su voz podría vincularse con el hecho de que a los alumnos se les pide que redacten un texto expositivo (incluso en la prueba, se les subraya lo siguiente: “debe usted redactar un **texto expositivo** propio”) y no argumentativo (texto definido, en el curso Comprensión de Lectura y Lectura Crítica, como aquel que desarrolla un tema controversial y que sostiene una tesis, esto es, una posición a favor o en contra, a partir de argumentos), como señala la siguiente alumna:

Alumna grupo A1: Supuestamente si es expositivo, tú estás dando a conocer un tema. Tú no puedes opinar sobre el tema (...). Estás informando algo, pero no das una postura (...) Tú solo te basas en las fuentes nada más o informas lo que tú sabes sobre ese tema, pero no puedes poner si estás en contra o a favor.

El tener que no dar una posición ya sea en contra o a favor del tema sostenida en argumentos ocasiona que algunos alumnos sientan que en el texto expositivo no pueden opinar, cuando era lo que se les pedía en clase, pero si el alumno argumentaba se le descontaría puntaje. Probablemente, si los alumnos hubiesen entendido que el uso de las citas es una especie de regla para producir conocimiento e internalizado cuál es la lógica epistemológica detrás, esto es, que el productor del texto se basa en lo que han dicho otros para dar su opinión, habrían podido articular su voz con las otras voces de la literacidad académica y reconocerlas.

3.2.2.3 ‘Cuando ya no tengo qué decir..., lo copio’

A pesar de que en el curso se optó por que los temas de las redacciones fueran familiares para los alumnos con el fin de que estos pudieran dar su opinión, algunos de ellos tuvieron dificultades para incluir su voz y usar sus propias palabras, ya sea por la poca comprensión de lo leído en las fuentes o por no saber qué opinar:

Alumna 4: Me falta como que entender un poco más al texto para yo poder dar también mi propia opinión y poder utilizar **palabras correctas** para poder expresar eso mismo; o sea, yo lo leo y yo digo “yo lo expresaría igual”, entonces lo pongo igual, pero no. (El énfasis es mío).

Alumna 1: Cuando no entiendo muy bien (...) esa idea de las fuentes, no me ha sido muy clara, entonces la coloco entre comillas y fuente.

Estos testimonios revelarían que la dificultad para entender el texto y, otra vez, para utilizar palabras adecuadas ocasiona que los alumnos no puedan integrar las ideas de otros con sus propias ideas a fin de producir un nuevo conocimiento. Una dificultad similar en cuanto a la comprensión de lo leído hallaron Hendricks y Quinn (2000: 453) cuando una alumna, al hacer alusión a su ensayo en el que había copiado fragmentos de las lecturas y luego colocado las referencias, manifestó lo siguiente: “Había áreas que no podía entender. Y lo que hice fue copiar un párrafo y escribir referencias”²³. Los testimonios también se relacionan con lo afirmado por una de las profesoras en la entrevista: “(...) si ya no les queda, no hay más remedio, ya cita (...)”; al parecer, una de las implicaciones de la instrucción es que los alumnos estarían recurriendo a la cita textual, en algunos casos sin señalarla, cuando se está ante un problema como “no tengo qué decir” o “no entiendo muy bien” y no por deshonestidad.

Por otro lado, los simulacros que corregí en los dos salones observados mostraron que varios alumnos no entendían lo que leían y ello se transmitía en la escritura; por

²³ ‘There were areas that I couldn’t understand. And what I did was sort of like to write a paragraph and to reference it’.

ejemplo, algunos habían copiado fragmentos de las fuentes, pero sin señalar la referencia ni agregar ideas propias, como sucede en la siguiente redacción:

Fragmento del texto del alumno 2 (simulacro 1, salón 1): Causas mas [sic] frecuentes del suicidio son todas aquellas que están relacionadas a un mismo grupo de amigos, suicidio familiar.

Fragmento original: Las causas más frecuentes del suicidio infantil o juvenil parecen estar relacionadas con las siguientes situaciones: (...) suicidio de familiares (...), carencia de nexos sociales de apoyo (como un buen grupo de amigos) (...).

[Adaptado de http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/suicidio_archivos/frame.htm]

En este caso, el alumno ha cambiado el sentido de lo presentado en la fuente, la cual no ha sido señalada, pero el resultado es un escrito confuso, que altera la información de los textos dados; por ejemplo, el alumno dice que las causas del suicidio están relacionadas a un mismo grupo de amigos cuando el texto original afirma que la ausencia de un buen grupo de amigos puede ocasionar el suicidio infantil o juvenil. Tampoco hubo mayor comentario a la cita extraída de las fuentes ni vinculación con el resto del texto. Otro problema en cuanto al citado se encuentra en el siguiente escrito:

Fragmento del texto de la alumna 6 (simulacro 1, salón 2):

- Se estima que ocho intentos de suicidio por uno concretado.

Fragmento original: Según el Instituto Nacional de la Salud Mental (...), los resultados de la investigación científica establecen lo siguiente:

- Se estima que hay ocho intentos de suicidio por cada suicidio concretado, y la proporción es aun mayor entre los jóvenes.

En esta redacción, la alumna copia un dato de las fuentes suprimiendo información, pero sin señalar la referencia ni enlazar lo escrito con el resto del texto. Esta alumna, al referirse a su redacción en la que prácticamente solo había copiado fragmentos de las fuentes sin señalar, dijo: “Porque a veces no tengo mucho conocimiento sobre el tema y,

al no tener, no podría opinar” (**alumna 6**). Otra vez, se observa que los alumnos usan ‘citas literales’ (a veces, sin señalarlas) en sus ensayos como último recurso y no por la valoración que estas aportan al texto. Ambos alumnos, así como muchos más, fracasaron en su intento de introducir las fuentes en sus textos, de ‘dialogar’ con estas.

Se podría decir que, cuando se limitan a solo parafrasear la información de las fuentes sin vincular esta información con su conocimiento personal, los alumnos adoptan el enfoque de ‘reformulación de textos’ (*reformulation of texts*), término usado por Lea (1999: 112-114) para explicar que este enfoque, a diferencia del de ‘cuestionamiento de textos’ (*challenging texts*), consiste en que el productor del texto no vincula los textos leídos en el curso con su contexto cultural, con otros textos u otro conocimiento; como simplemente reformula el material leído, no establece un diálogo, sea en armonía o en oposición con otros textos o contextos. Este enfoque de reformulación es similar a lo que algunos profesores entrevistados manifestaron que les recomendaban a los alumnos del Ceprepuc: solo parafrasear.

En resumen, tanto los testimonios orales de los alumnos como sus redacciones demostraron que las pocas explicaciones que recibieron en cuanto a cómo y cuándo citar (por ejemplo, colocar comillas y señalar la fuente en las citas literales y citar en caso de emergencia) fueron insuficientes para que ellos pudieran entender cómo se construye el conocimiento académico; a ello, se sumó la dificultad para entender partes de las lecturas proporcionadas, lo que ocasionó que se limitaran a copiar la información leída en las fuentes.

3.2.2.4 ‘No lo veo como plagio, porque simplemente no sé utilizarlo con mis propias palabras...’

La dificultad que tienen los alumnos para usar sus propias palabras, para incluir su voz en los textos académicos trae como consecuencia citar demasiado o plagiar. Sin embargo, muchos de los alumnos entrevistados que extraían información de las fuentes sin señalarlas no consideraban que esa acción podría relacionarse con el plagio:

Alumna 3: Al inicio, no lo [se refiere a la fuente] señalaba, porque (...) lo veía como coherencia, o sea, lo hacía así y sacaba una parte dónde podía ir, encajar con mis ideas, ya, y lo copiaba así y seguía la ilación y no lo señalaba (...). Todo está en una ilación, para qué estar señalando si tiene que encajar a lo que uno está haciendo, ¿no?, para qué señalarlo; no me parece (...). Para eso, están las fuentes, para que me ayuden y extraigo... eee... frases y lo plasmo allí; entonces, para qué estar señalando, pues.

Alumna 5: Me he acostumbrado a plasmar las ideas de los otros (...). No lo veo como plagio, porque simplemente no sé utilizarlo con mis propias palabras o lo copio, pero, porque pienso que es lo mismo, porque, porque igual lo voy a decir igual, algo así (...). Además, no voy a estar colocando comillas en cada párrafo, porque, ahora que me doy cuenta [afirma esto viendo su ensayo corregido], he copiado varias fuentes (...). **Lo que debería hacer es redactar con mis propias palabras y decir lo que yo pienso.** A veces, cuando tú lees lo de las fuentes, ya se te queda lo de las fuentes y ya no tienes más ideas. No sé. (El énfasis es mío).

En el primer testimonio, para la alumna, no es plagio presentar un texto sin señalar las fuentes empleadas, porque no ha interiorizado el texto académico desde sus principios epistemológicos, esto es, reconocer lo que dicen otros sobre el tema. En el siguiente caso, la alumna, acostumbrada a escribir ideas de otros pero sin reconocer las fuentes, no se da cuenta de que eso es plagio desde el punto de vista de la comunidad académica; sin embargo, luego propone como solución al “plagio” escribir solo lo que piensa y utilizar sus propias palabras; el mismo remedio es mencionado por otro alumno:

Alumno grupo B2: Yo trato de evitar citar de las fuentes, porque es un texto corto; entonces, no me parece que, en un texto corto [el texto que les piden debe ser, aproximadamente, de 25 líneas], debas citar y poner fuentes cuando, este, cómo se llama, cuando, en verdad, lo que tengo que poner es un punto de vista, es una opinión y no citar, este, citar, este, lo que dicen las fuentes, porque si empiezo a hacer eso, este, me van a poner ah... este... “copia textualmente, copia textualmente, transcribe”, y prefiero poner lo que yo pienso y, con eso, con las ideas que pongo, creo que me suben la nota.

Estos dos últimos alumnos no dan como solución al plagio usar citas literales, dialogar con estas y reconocerlas, sino que optan por no usarlas, probablemente influidos por la connotación negativa que se le da, en la tabla de comentarios sobre la redacción (que figura tanto más arriba como al final del Apéndice A), a la exageración en el uso de citas literales o por el discurso oficial que consiste en utilizar la cita lo menos posible. Ambos realizan una dicotomía: de un lado, está la opinión del alumno, un punto de vista; de otro, la información de las fuentes. No consideran articular estas dos opciones para redactar su texto. Desconocen que, cuando en el ámbito académico se da una opinión, esta se basa en lo que ya han dicho otros sobre el tema; entonces, es necesario citarlos, ya sea de modo literal o no literal. Al siguiente alumno, que también prefiere evitar citar, le parece más fácil decir simplemente lo que piensa que parafrasear lo que han dicho otros:

Alumno grupo B3: A mí no me gusta citar [como ya se ha señalado, para los alumnos entrevistados, citar es prácticamente lo mismo que citar literalmente]. Solamente leo... este... las fuentes y empiezo a escribir las ideas en el borrador, ideas que resaltan, pues, entonces... este... para no copiarlas. Hago que encajen con la estructura del texto que yo estoy empezando a hacer y así armo mi texto. Me parece más sencillo (...). Es más fácil decir lo que uno piensa que poder expresar lo que dice otra persona en otras palabras.

De manera similar, este alumno tiene su propia concepción sobre cómo construir su texto académico: prefiere no utilizar citas en su texto, no dialogar con los otros. Ante el comentario de este último alumno, una de las alumnas entrevistadas, quien demostró

tener mayor conocimiento del propósito de citar, aunque con cierta duda, manifestó que sí es necesario emplear citas en los ensayos, porque dan mayor sustento a la redacción, ayudan a que el texto esté bien construido:

Alumna grupo B4: Si él escribe de esa manera [se refiere a que escribe sus propias ideas y evita citar] y es más sencillo hacerlo, en algún momento va a tener que usarlo; dentro de la universidad, va a tener que citar cosas y ahí es donde va a agarrar y va a decir “chanfle, cómo hago, cómo cito; es difícil”. Entonces, no sé, para mí, no es hacerte la vida más práctica (...). Una cita en un ensayo es como que hace más sólido, ¿no?, porque te apoyas en una persona que tiene más conocimientos y tiene conocimiento sobre el tema, ¿no?, y da más sustento a lo que es tu tema, es tu texto; entonces, no sé, no buscas practicidad, no buscas eso; buscas que tu texto esté bien sostenido, bien construido y eso te ayuda, para eso citas, yo creo, ¿no?

A diferencia de los anteriores alumnos, que optan por evitar usar citas literales, esta alumna considera que, para que un texto esté bien construido, es necesario citar para dar mayor sustento al ensayo que se escribe. Asimismo, señala que el citado es una práctica universitaria y no del Ceprepuc, probablemente porque es consciente de que en esta institución no se le ha enseñado este tema (aunque, como ya se ha demostrado, se evaluó). Sobre la importancia de emplear la referencia en un texto académico, Hendricks y Quinn (2000: 451), con bastante acierto, mencionan lo siguiente: “Los manuales del curso tienden a explicar las convenciones de referencia en términos negativos, solamente como un medio para evitar el plagio. La referencia es raras veces explicada como un modo de suministrar pruebas o de dar una autoridad mayor a nuestras afirmaciones (Swales y Feak, 1994), o como el modo a través del cual el conocimiento es, en realidad, construido en la escritura académica”²⁴.

²⁴ “Course handbooks tend to explain referencing conventions in negative terms, purely as a means of avoiding plagiarism. Referencing is seldom explained as a way of supplyng evidence or giving greater authority to one’s statements (Swales & Feak, 1994), or as the way in which knowledge is actually constructed in academic writing”.

En resumen, en cuanto al citado, las razones por que los alumnos copian ideas de las fuentes sin señalarlas o sin integrarlas con sus propias ideas son diversas. Por un lado, el leer fuentes mejor redactadas que las que el productor del texto pudiera escribir ocasiona que se copie literalmente la fuente o que haya una paráfrasis deficiente sin señalar, en ambos casos, a fin de impresionar al profesor. Por otro, el pensar igual que lo afirmado en las fuentes origina que solo se copie lo de las fuentes y no se señale que se comparte esa idea, en parte, porque algunos alumnos sienten que podrían estar argumentando y solo se les ha pedido un texto expositivo. También, al tener escaso o ningún conocimiento previo relacionado con el tema por tratar, se copian las citas sin comentarios y, a veces, sin señalar la referencia. Finalmente, aunque los alumnos copian información de las fuentes sin señalar, no consideran que esto sea una práctica no aceptable por la comunidad académica y, en algunos casos, dan como solución evitar escribir citas literales en los ensayos. Del mismo modo que Boughey (2000), quien plantea que los problemas en la escritura de los universitarios de primer año se originan, sobre todo, por la falta de familiaridad con los discursos académicos, la investigación realizada comprueba que el hecho de que los estudiantes desconozcan cómo se construye el conocimiento en la escritura académica, ya sea por falta de una enseñanza explícita o por explicaciones poco claras en cuanto a cómo, cuándo y, sobre todo, por qué citar, ocasionó que no supieran articular las diferentes voces de la literacidad académica y, en consecuencia, no siguieran las dos principales indicaciones escritas de las pruebas (las cuales se encuentran tanto al inicio de esta sección como en el Apéndice A). Es importante señalar que estas conclusiones no deberían considerarse una defensa del plagio indiscriminado, sino más bien una explicación de las dificultades de la integración de nuevos usuarios en el discurso académico.

4. Reflexiones finales y conclusiones

Hendricks y Quinn (2000: 451), al trabajar con estudiantes de primer año, supusieron que muchos de ellos ingresan a la educación superior con un entendimiento del conocimiento científico como ‘algo que existe’ y no como algo que se construye, puesto que, como lo menciona Boughey (2000: 285), “(...) el tipo de escritura que hicieron en la escuela (por lo tanto, valorada en la escuela) consistía, en gran parte, en apuntar y repetir lo que el profesor les había dicho o lo que habían leído de alguna autoridad (...)”²⁵; así, para estos investigadores, la comprensión de lo que es el conocimiento y de dónde este proviene explicaría muchas de las dificultades observadas en la escritura de los estudiantes, a saber, el no poder emplear sus propias palabras ni distinguir las diferentes voces en la escritura. De acuerdo con Marisol García (2004: 25), es previsible que los estudiantes tengan dificultades para comprender o producir una clase de texto si han tenido poco contacto con este, así que es necesario indagar en las experiencias previas de ellos. En la presente investigación, casi todos los alumnos entrevistados manifestaron que en el colegio no les habían enseñado a redactar textos académicos, como el ensayo que se les pedía en Ceprepuc, o que, en todo caso, simplemente se limitaban a copiar literalmente la información de las fuentes consultadas:

Alumna 5: No me pedían redacciones en mi colegio, en realidad, tareas hacía, pero, como que copiaba partes y las ponía casi textualmente nada más, pero no era de que yo leía y las ponía con mis palabras.

Estos alumnos, que están en una etapa de transición entre el colegio y la universidad, tienen que enfrentarse a las convenciones de una institución educativa que sienten más cercana a la universidad:

²⁵ “(...) the sort of writing they did at school (and that was therefore valued at school) mostly involved writing down and repeating what the teacher had told them or what they had read in some authority (...)”.

Alumno grupal A5: Se siente que hay mucha diferencia entre lo que es, este, antes de entrar a una universidad, una pre, y el colegio. Hay mucho nivel. Hay mucha diferencia (...). En el colegio, no se ponen a revisar si, o sea, lo que tú escribes es con tus propias palabras o simplemente es un *copy paste*, por así decirlo, ¿entiendes? Allí no lo revisan. En cambio, acá en la pre [Ceprepuc] sí, en la universidad sí.

Una posible explicación a por qué los alumnos prefieren copiar lo de las fuentes cuando estas están mejor redactadas que lo que ellos podrían hacer, cuando piensan igual que lo escrito en las fuentes o cuando no saben qué decir sería que estos desconocen cómo se construye el conocimiento académico y, en consecuencia, en algunos casos, aplican lo que solían hacer en el colegio: simplemente repetir el conocimiento brindado sin vincularlo con sus propias ideas. Si se busca que los alumnos redacten textos académicos en los que demuestren dominio y creatividad, deben no solo conocer sino entender cómo se construyen (“Ha faltado un poco entender cómo trabajar el texto”, manifiesta el **alumno grupo B1**); para ello, es necesaria una enseñanza que vaya más allá de lo técnico y explicita por qué se debe articular las ideas del productor del texto con las ideas de las fuentes consultadas.

En conclusión, los alumnos participantes en esta investigación, sin tener una educación superior, sin ser ‘no tradicionales’ (en el sentido de procedentes de otra cultura), sin tener que leer y escribir en una segunda lengua, presentan problemas similares a los sujetos investigados por English (1999), Boughey (2000), Hendricks y Quinn (2000) y Lillis (1999, 2003) para redactar un texto académico: dificultades para emplear sus propias palabras, para vincular su voz con las demás voces, para reconocer las otras voces, para articular su experiencia personal con el conocimiento nuevo que leen. Estas dificultades son producto de la ‘práctica institucional de misterio’ (Lillis 1999) en la enseñanza de la redacción sobre el empleo de las diferentes voces que aparecen en el

texto académico. Esta práctica se muestra en una falta de instrucciones explícitas al respecto, que es notada tanto por los profesores como por los estudiantes y genera ciertas confusiones en estos últimos. La tesis muestra evidencia empírica de dicha práctica que caracteriza la iniciación en el discurso académico, lo cual confirma lo hallado en otros estudios realizados en otros países. Dados los resultados comunes en estudios en realidades diferentes, podemos decir que esta práctica no es un defecto particular del país, la institución, o grupo de profesores investigados, sino que constituye un elemento constitutivo de la literacidad académica. Esta última es excluyente; produce una escisión en la comunidad de hablantes: aquellos que son incorporados y aquellos que no.



Apéndice A

Prueba de redacción tomada a los alumnos



REDACCIÓN

A continuación, encontrará información proveniente de cuatro fuentes. A partir de la lectura de estas y de su experiencia personal acerca del tema, debe usted redactar un **texto expositivo** propio, de aproximadamente 25 líneas, siguiendo las pautas que se exponen a continuación:

1. Las fuentes proporcionadas le ofrecen información motivadora para la redacción de su texto, más [sic] no suficiente; por ello, deberá basarse principalmente en su conocimiento personal sobre el tema.
2. Use siempre frases y oraciones propias. En caso de que considere adecuado citar literalmente alguna frase, use comillas y señale la fuente.
3. Puede hacer todo tipo de anotaciones en los textos proporcionados. Esta parte no será considerada en la calificación.
4. Puede usar la *hoja de borrador* para hacer apuntes, diagramas, esquemas, etc. Esta parte tampoco será considerada en la calificación.
5. Use lapicero para presentar la versión final de su texto.
6. El tiempo que debe emplear para esta tarea es de 45 minutos.

Fuente 1

Causas del suicidio infantil o juvenil

Las causas más frecuentes del suicidio infantil o juvenil parecen estar relacionadas con las siguientes situaciones: separación o divorcio en el hogar, pérdida del apoyo emocional de los padres, suicidio de familiares, rigidez familiar, una familia disfuncional, historia personal de agresión y abuso sexual, consumo de alcohol y drogas, carencia de nexos sociales de apoyo (como un grupo de buenos amigos), presión para triunfar en los estudios más allá de la capacidad del estudiante, depresión, aislamiento emocional, conducta suicida previa, inconformidad con la identidad sexual, duelo, problemas psiquiátricos, visión romántica del suicidio como forma de llamar la atención o de vengarse de los demás.

[Adaptado de http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/suicidio_archivos/frame.htm]

Fuente 2

Prevención del suicidio

Varios estudios han demostrado que los programas de prevención del suicidio con más probabilidad de éxito son aquellos orientados a la identificación y el tratamiento de enfermedades mentales o de abuso de sustancias tóxicas, al control de los efectos del estrés y de los comportamientos agresivos. El suicidio es un problema trágico y potencialmente prevenible de la salud pública.

En un llamado a tomar medidas para la prevención del suicidio hecho por el Jefe del Servicio de Sanidad de Estados Unidos (U.S. Surgeon General) en 1999, se informó lo siguiente:

- Los suicidios con armas de fuego representaron el 63% del incremento de la tasa global de suicidios, desde 1980 hasta 1996, en el grupo comprendido entre los 15 y los 19 años.
- Los hombres menores de 25 años tienen mayor probabilidad de suicidarse que sus pares mujeres. En 1996, la proporción entre ambos sexos para el grupo comprendido entre los 15 y los 19 años fue de cinco a uno (hombres respecto de mujeres).

Los Centros para la Prevención y el Control de las Enfermedades (Centers for Disease Control and Prevention, su sigla en inglés es CDC) informan lo siguiente:

- Los hombres tienen una probabilidad cuatro veces mayor de morir a causa de suicidio que las mujeres.
- Sin embargo, las mujeres tienen mayor probabilidad de intentar el suicidio que los hombres.

[Adaptado de http://www.healthsystem.virginia.edu/UVAHealth/adult_mentalhealth_sp/teensuic.cfm]

Fuente 3

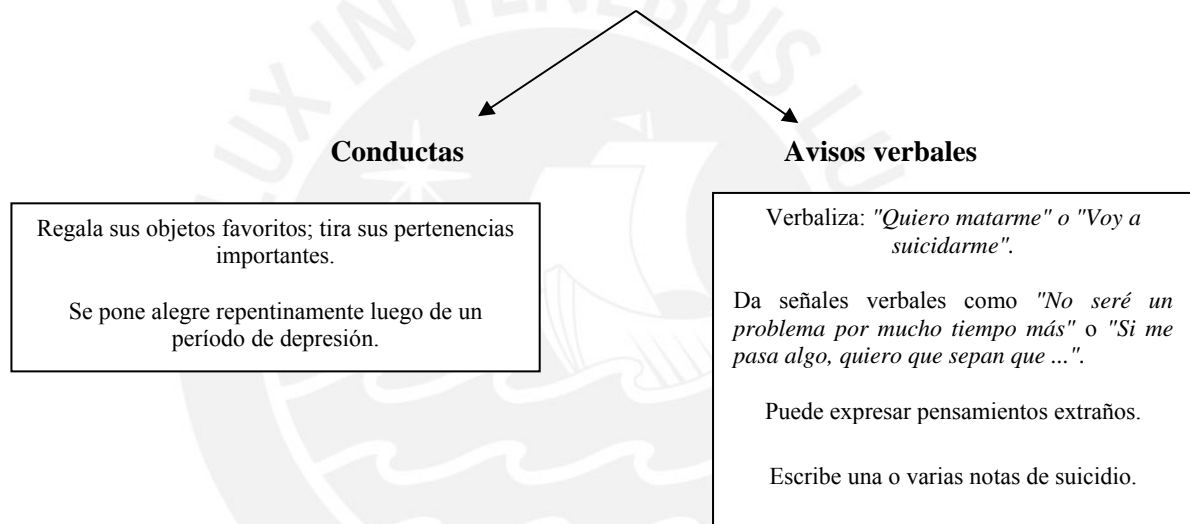
¿Qué se sabe acerca del suicidio adolescente?

En las últimas décadas, la tasa de suicidio en los jóvenes se incrementó de manera significativa. En 1997, el suicidio fue la tercera causa principal de muerte en jóvenes de 15 a 24 años de edad, y la tercera causa principal de muerte en niños de 10 a 14 años de edad. Según el Instituto Nacional de la Salud Mental (National Institute of Mental Health, NIMH), los resultados de la investigación científica establecen lo siguiente:

- Se estima que hay ocho intentos de suicidio por cada suicidio concretado, y la proporción es aun mayor entre los jóvenes.
- Los principales factores de riesgo para el intento de suicidio en los jóvenes son la depresión, el abuso de sustancias y los comportamientos agresivos o perturbadores.

Fuente 4

Aviso de planes o intentos de suicidio



Las amenazas de suicidio significan desesperación y un pedido de auxilio. Siempre se deben tener en cuenta muy seriamente los sentimientos, pensamientos, comportamientos o planes de suicidio. Todo niño o adolescente que expresa ideas de suicidio debe ser sometido a una evaluación inmediatamente.

[Adaptado de http://www.healthsystem.virginia.edu/UVAHealth/adult_mentalhealth_sp/teensuic.cfm]

Su texto final será evaluado globalmente con una escala de 0 a 5 puntos de acuerdo con el cumplimiento de los criterios presentados anticipadamente en clase en la Tabla de Calificación de Redacción (selección y expresión del contenido, organización y coherencia, manejo del lenguaje, gramática, ortografía y puntuación). El puntaje alcanzado se multiplicará por 20 para determinar la calificación sobre 100 puntos.

HOJA DE BORRADOR

Este espacio no será calificado.



Nombre:

Código:

Tutor:

0 puntos El ensayo no desarrolla un tema unitario.	1 punto El ensayo es fundamentalmente escaso. Demuestra muy poco o ningún dominio del tema y es severamente deficiente en aspectos formales.	2 puntos El ensayo es seriamente limitado y demuestra un dominio pobre del tema. Asimismo, está marcado por varias debilidades formales.
3 puntos El ensayo es inadecuado, pero demuestra dominio en el desarrollo del tema, aunque está marcado por varias debilidades formales.	4 puntos El ensayo es competente y demuestra un dominio razonablemente consistente de las ideas, aunque puede presentar errores ocasionales y deslices cualitativos.	5 puntos El ensayo es excepcional y demuestra un dominio claro y consistente del tema, aunque puede presentar unos pocos errores menores.

Puntuación x 20 = Total

Símbolos de corrección de redacción

El error se encierra en un círculo y se señala el tipo con la abreviatura pertinente según el caso:

1. **Ortografía** (grafías y tildes) =
Ort.
2. **Puntuación** = Pt.
3. **Precisión léxica** =
Lex.
4. **Gramática** (concord., conj. verbal, régimen preposicional, gerundios) =
Grm.
5. **Conectores lógicos** (uso inadecuado o ausencia de conector lógico) = CL

6. **Redundancia** =

Rd.

7. El **fragmento confuso** se encierra entre corchetes y se acompaña por un signo de interrogación = []?

Tabla de comentarios sobre la redacción

A.1.	El tratamiento del tema central es adecuado.	
A.2.	El texto está bien organizado.	
A.3.	Emplea un vocabulario apto, variado y preciso.	
B.1.	Presenta una introducción efectiva.	
B.2.	El cierre del texto es adecuado.	
B.3.	La redacción está libre de la mayoría de errores de normativa, ortografía y puntuación.	
Aquello que se desea resaltar <u>se subraya</u> .		
A.1.	El tratamiento del tema central es demasiado superficial.	
A.2.	La organización de las ideas no sigue una estructura.	
A.3.	No hay división en párrafos.	
A.4.	El vocabulario y la expresión en conjunto son deficientes.	
A.5.	Falta orden y limpieza en la presentación de su trabajo.	
A.6.	Exageración en el uso de citas textuales (CT).	
B.1.	El subtema de la introducción no es acorde al tema central del texto.	
B.2.	Uno de los subtemas no se ha desarrollado suficientemente (¿subtema?).	
B.3.	Una misma idea aparece repetida en el texto (*).	
B.4.	El cierre del texto es muy abrupto o carece de un cierre adecuado.	
B.5.	El enlace entre párrafos no es adecuado (Ejm. Entre introducción indirecta e idea central desarrollada en el primer o segundo párrafo / Entre párrafos conectados por causa consecuencia / Entre el penúltimo y último párrafo cuando el cierre es conclusivo) (→?).	

Apéndice B

Ejemplo de texto formal presentado en el material de clase (página 87)



La osteoporosis es una disminución de la masa ósea y de su resistencia mecánica que ocasiona susceptibilidad para las fracturas. Este problema es la principal causa de fracturas óseas en mujeres después de la menopausia y ancianos en general. La osteoporosis es un problema importante de salud que afecta a más de un millón de peruanos. Una de dos mujeres y uno de cinco hombres mayores de 65 años puede sufrir la fractura de un hueso debido a osteoporosis. **En el presente texto, se comentará las causas, consecuencias y tratamiento de dicho mal.**

La osteoporosis no tiene causas específicas; más bien, se puede afirmar que es provocada por un conjunto de condicionantes diversos. A partir de los 35 años, se inicia la pérdida de pequeñas cantidades de hueso y las múltiples enfermedades o hábitos de vida pueden incrementar esta pérdida, hecho que origina una osteoporosis a una edad más precoz. La menopausia es la principal causa de osteoporosis en las mujeres, ya que sufren una disminución de los niveles de estrógenos y esto ocasiona una rápida pérdida de hueso. También hay una predisposición genética: las mujeres, especialmente las caucásicas y asiáticas, tienen una menor masa ósea que los hombres. Así mismo, algunos medicamentos como córticoesteroides; procesos como enfermedad tiroidea, artritis reumatoide; problemas que bloquean la absorción intestinal de calcio y períodos de amenorrea; finalmente, una dieta pobre en calcio por períodos prolongados, especialmente durante la adolescencia y la juventud, producen osteoporosis.

La pérdida de hueso ocasiona una menor resistencia del mismo, lo que conduce fácilmente a fracturas de la muñeca, columna y cadera. Muchas de estas lesiones son fracturas dolorosas y ocurren como resultado de una caída. Sin embargo, hasta las simples tareas del hogar pueden producir una fractura de la espina (columna) si los huesos se han debilitado por la enfermedad. La fractura osteoporótica más seria y debilitante es la fractura de la cadera; pues inhabilita vivir independientemente. Todo paciente con esta fractura requerirá asistencia al caminar por varios meses y, aproximadamente, la mitad del proceso de rehabilitación requerirá andadores o bastones para moverse, incluso podrían necesitarlos para el resto de la vida.

El mejor tratamiento para la osteoporosis es la prevención. Una ingesta adecuada de calcio y el ejercicio físico, durante la adolescencia y la juventud, pueden incrementar el pico de masa ósea, lo cual redundará en una reducción de la pérdida de hueso y en un menor riesgo de fractura en años posteriores. También, el consumo adecuado de calcio y de vitaminas durante la madurez es esencial para la salud del hueso. En situaciones de menopausia precoz, las mujeres deben tomar estrógenos para prevenir la pérdida post-menopáusica de hueso; se debe de añadir un progestágeno si el útero está intacto. Además, el reemplazamiento estrogénico es un tratamiento efectivo para prevenir la pérdida post-menopáusica de hueso y es también efectivo en la prevención de fracturas osteoporóticas. El tratamiento hormonal sustitutivo requiere un estricto control ginecológico y una cuidadosa selección de pacientes. Así mismo, el caminar y los ejercicios de extensión de la columna pueden estabilizar o incluso incrementar ligeramente la masa ósea y mejorar el balance y la fuerza musculares, previniendo caídas y fracturas. Sin embargo, de producirse, las fracturas vertebrales deben tratarse inicialmente con reposo, analgésicos, lumbostato y rehabilitación.

En conclusión, la osteoporosis es una enfermedad que consiste en la pérdida de masa ósea, la cual debilita al hueso y lo hace susceptible de fracturas, y, a pesar de que no produce dolor, dificulta la realización de actividades cotidianas. Por otro lado, aunque

no se puede afirmar causantes específicas de esta enfermedad, se sabe que está relacionada con un problema de desequilibrio hormonal; finalmente, el tratamiento incluye la medicación y la fisioterapia. Se trata, pues, de una enfermedad muy común que conviene prevenir, pues, como se puede observar, la rehabilitación es complicada y costosa.

Adaptado de [<http://www.arraki.es/~arvreuma/osteop.htm>]2004-08-25



Apéndice C

Transcripciones del último examen de redacción de dos alumnas que tuvieron dificultades para articular las diferentes voces de la literacidad académica



Texto de la alumna 6

Título: Perreo

(Fuente 1) Perreo: Estilo de baile muy sensual. Tiene como otros nombres: Reggaeton, Sandungueo o Culeo. Al comienzo solo se bailaba en provincias y conos; en poco tiempo ha ido ganando seguidores, ahora también se baila en sectores de la Alta, aunque con más recato.

Ahora se lo baila en todas partes, grandes y chicos gustan de esta nueva música. Esto a su vez ha traído la preocupación y negación de varias autoridades que sienten que al bailar lo incitan al despertar brusco de las relaciones sexuales.- Afirma Max Meneses.

(Fuente 2): Afirma Pedro P. Ccopa que esto tiene que ver con las nuevas formas de relacionarse y al bailar lo los jóvenes expresan sus deseos de realización sexual reprimidos por la sociedad.

Fuente 4: Prohibirán el baile del Reggaetón en El Salvador y están viendo medidas para impedir que menores de edad asistan a estos eventos. “Debemos pronunciarnos ante estos actos denigrantes”. señaló Patricia de Amaya diputada de ARENA.

la diputada Ileana Rogel apoyó al resto de sus compañeros con la condición “de que no criticaran a los Actos sexuales con discriminación ya que es una de las experiencias más sublimes y respetables (Fuente 4)

Texto de la alumna A6²⁶

Título: El Perreo

El Perreo es un estilo de baile “sensual” (para muchos denigrante para la mujer y machista), que se utiliza para bailar reggaeton y sus variantes. El movimiento del perreo es como el apareamiento de algunos animales, en el que la mujer, gira y hace movimientos lascivos y sensuales.

El baile puede ser rápido y agresivo o lento y romántico.

Antes se creía que este baile era de los conos, pero, hoy en día, el baile se ha generalizado en todas las clases sociales, no solo del Perú, sino, de otros países, como es usualmente bailado en los países caribeños, sudamericanos y, ultimamente, en los EE.UU.²⁷

La preocupación y las críticas, han aumentado, porque el reggaeton, es bailado por niños, que han dejado Barney y otros muñecos por el contagiante ritmo del Perreo.

²⁶ Al texto original, le ha añadido los subrayados y las notas a pie de página.

²⁷ Los fragmentos subrayados son copiados de las fuentes 1 y 2, pero no se han señalado. Lo demás es tanto información parafraseada de las fuentes como citas con comillas.

Según las críticas “Se cree que hay un despertar brusco de la sexualidad, demasiado prematuro”²⁸, ya que con la letra de canciones incita a la sexualidad.

Como es el Caso de los diputados de El Salvador, que van a poner una ley donde se implante, el no estar permitido bailar el reggaeton; no obstante, paradójicamente, apoyan a grupos que incitan la violencia.

Ileana Rogel dice: “No pongamos la situación como que es un horror tener relaciones sexuales. El acto sexual, creo yo, es una de las experiencias más sublimes y respetables”.



²⁸ La fuente 2 dice: “Creo que hay un despertar brusco de la sexualidad, demasiado prematuro”, afirma Max Meneses, sociólogo de la Universidad San Marcos. En la redacción no se reconoce que la idea es de ese sociólogo.

Bibliografía

- ACADEMIA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO
1995 *Guía de habilidades para la eficaz realización de grupos focales.* Washington: Development Division.
- BARTON, David y Mary HAMILTON
1998 “La literacidad entendida como práctica social”. Traducción de Catalina Zapata-Vial. En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (eds.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 113-139.
- BOUGHEY, Chrissie
2000 “Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy”. *Teachers and Teaching: theory and practice.* Volumen 6, número 3, pp. 279-290.
- CASSANY, Daniel
2006 *Tras las líneas.* Barcelona: ANAGRAMA.
- CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (CEPREPUC)
2007 *Ilativos y Plan de Redacción.* Material de enseñanza. Ciclo 2007.1. Lima.
- 2007 *Comprensión de Lectura y Lectura Crítica.* Material de enseñanza. Ciclo 2007.1. Lima.
- ENGLISH, Fiona
1999 “What Do Students Really Say In Their Essays? Towards a descriptive framework for analysing student writing. En JONES, Carys, Joan TURNER y Brian STREET (eds.). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues.* Philadelphia: John Benjamins, pp. 17-36.
- FISHMAN, Andrea
1992 “Etnografía y literacidad: aprendizaje en contexto”. Traducción de Alfredo Alonso Estenoz. En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (eds.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 275-290.
- GARCÍA, Marisol
2004 “Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ‘ensayo escolar’” [en línea]. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.* Número 9, pp. 9-33. Consulta: 1 de agosto de 2007.
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/652/65200902.pdf>>

- GEE, James Paul
1999 *An introduction to discourse analysis: Theory and Method*. Londres: Routledge, pp. 17-23.
- HENDRICKS Mónica y Lynn QUINN
2000 “Teaching Referencing as an Introduction to Epistemological Empowerment”. *Teaching in Higher Education*. Volumen 5, número 4, pp. 447-457.
- JONES, Carys, Joan TURNER y Brian STREET
1999 *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Philadelphia: John Benjamins, pp. xv-xxiv.
- KAISER, Dorothee
2002 “La presencia del autor en los textos académicos: un estudio contrastivo de trabajos de estudiantes universitarios de Venezuela y Alemania”. *Boletín de Lingüística*. Volumen 17, pp. 53-68.
- LEA, Mary
1999 “Academic Literacies and Learning in Higher Education. Constructing knowledge through texts and experience”. En JONES, Carys, Joan TURNER y Brian STREET (eds.). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 103-124.
- LILLIS, Theresa
1999 “Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and institutional practice of ‘mystery’”. En JONES, Carys, Joan TURNER y Brian STREET (eds.). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 127-147.
- 2003 “Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from *Critique* to *Design*”. *Language and Education*. Volumen 17, número 3, pp. 192-207.
- LUYKX, Aurolyn
2004 “Epistemologies in Collision: Mythic, Experiential, and Scientific Discourses in the Academic Socialization of Indigenous Graduate Students”. *Paper* presentado a American Anthropological Association. Atlanta, pp. 1-9.
- STREET, Joanna y Brian STREET
1991 “La escolarización de la literacidad”. Traducción de Federico Benninghoff. En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (eds.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 181-210.
- STREET, Brian

- 1993 “Los Nuevos Estudios de Literacidad”. Traducción de Alfredo Alonso Estenez. En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (eds.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 81-107.
- 1999 “Academic Literacies”. En JONES, Carys, Joan TURNER y Brian STREET (eds.). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 193-199.
- TAYLOR, Steve y Robert BOGDAN
1987 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TURNER, Joan
1999 “Academic Literacy and the Discourse of Transparency”. En JONES, Carys, Joan TURNER y Brian STREET (eds.). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 149-160.
- VICH, Víctor y Virginia ZAVALA
2004 *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.
- ZAVALA, Virginia
2002 *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- 2009 “Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”. En prensa. En KALMAN, Judy y Brian STREET (eds.). *Nuevas tendencias de alfabetización y cultura escrita en América Latina*.