

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 24, Issue 1 / January-April, 2019 / pp. 1-204
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas



Universidad de Antioquia

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

Escuela de Idiomas

Directora: Dra. Paula Andrea Echeverri Sucerquia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Directora/Editora: Luz Mery Orrego, máster en Didactique des Langues et Cultures Étrangères, Université Jean Monnet de Saint-Étienne, Francia. Profesora de Formación Académica, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

Doctora en Lingüística (TESOL), State University of New York at Stony Brook. Profesora titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
adriana.gonzalez1@udea.edu.co

Alireza Karbalaei

Doctor en Enseñanza del Inglés, Mysore University, India. Profesor asociado, Islamic Azad University, Irán.
a-karbalaei@iau-qeshmint.com

Ana Isabel García Tesoro

Doctora en Lengua Española, Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora de cátedra, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Medellín
E-mail: ana.garcia@udea.edu.co

Francisco Salgado-Robles

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Florida. Profesor asistente de Español y Lingüística en el Department of World Languages and Literatures at Staten Island College, City University of New York.
francisco.salgado@csi.cuny.edu

Gerd Wotjak

Doctor en Filología Románica, Universität Leipzig, Alemania. Profesor emérito Philologische Fakultät, Universität Leipzig, Alemania.
wotjak@rz.uni-leipzig.de

John Jairo Giraldo Ortiz

Doctor en Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesor asociado, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
john.giraldo@udea.edu.co

Judy Sharkey

Doctora en Currículo e Instrucción, Pennsylvania State University, Estados Unidos. Profesora asociada y directora asociada Teacher Education Program, University of New Hampshire, Estados Unidos.
judy.sharkey@unh.edu

Shirley R. Steinberg

B. Ed. and M. Ed., University of Lethbridge. Ph. D. in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania State University. Werklund Research Professor of Critical Youth Studies, University of Calgary, Canada. A professional consultant, international speaker, and activist.
steinbes@ucalgary.ca

Terry Lamb

Ph. D. Professor of Languages and Interdisciplinary Pedagogy, and Head of the Westminster Centre for Teaching Innovation, Faculty member, University of Westminster, London.
T.lamb@westminster.ac.uk

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

Doctora en Filología Inglesa, Universidad de Alicante, España. Catedrática, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Salamanca, España.
africa@usal.es

Andrew Cohen

Doctor en International Development Education, Stanford University, Estados Unidos. Profesor emérito University of Minnesota, Estados Unidos.
adcohen@umn.edu

B. Kumaravadivelu

Doctor en Lingüística Aplicada. University of Michigan, Ann Arbor, Estados Unidos. Profesor, San José State University, California, Estados Unidos.
b.kumar@sjsu.edu

Carla Lynn Reichmann

Doctora en Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Profesora, Departamento de Letras Estrangeiras y Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
carlareichmann@hotmail.com

Carme Bach

Doctora en Lingüística, Universitat Pompeu Fabra. Jefe de estudios de la Facultad de Traducción e Interpretación y profesora del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra. Miembro del grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Gr@el.
carme.bach@upf.edu

Carsten Sinner

Doctor en Lingüística Hispánica, Universidad de Potsdam, Alemania. Profesor Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Universität Leipzig, Alemania.
sinner@uni-leipzig.de

César Félix-Brasdefer

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Minnesota, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Spanish and Portuguese, Indiana University, Estados Unidos.
cfelixbr@indiana.edu

Christian Puren

Doctor en Études Hispaniques, Université de Toulouse II, Francia. Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, Francia.
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Christiane Nord

Doctora en Filología Hispánica y Traductología, Universität Heidelberg, Alemania. Profesora, Fachhochschule Magdeburg, Alemania.
cn@christiane-nord.de

Cristina Sánchez

Doctora en Etnología y Etnografía, University of Pennsylvania, Estados Unidos. Investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España.
cristina.sanchez-carretero@iegps.csic.es

Elana Shohamy

Doctora en Second Language Learning, Measurement & Evaluation, University of Minnesota, Posdoctorado en Second Language Acquisition and Testing, Stanford University, Profesora en Tel Aviv University, Israel.
elana@post.tau.ac.il

Gillian Moss

Doctora en Latin American Linguistic Studies, St. Andrews University, Escocia. Profesora, Departamento de Lenguas, Universidad del Norte, Colombia.
gmoss@uninorte.edu.co

Graham Crookes

Ph. D. Educational Psychology, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos.
crookes@hawaii.edu

Isabel Durán

Doctora en Traducción e Interpretación Universidad de Málaga. Docente Universidad de Málaga, España.
iduran@uma.es

Isabel García Izquierdo

Doctora en Lingüística Aplicada, Universitat de València, España. Catedrática de Lingüística Aplicada a la Traducción en el Departamento de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, Castellón, España. Directora del grupo GENTT, Géneros Textuales para la Traducción (www.gentt.uji.es).
igarcia@trad.uji.es

Jorge Mauricio Molina Mejía

Doctor en Informática y Ciencias del Lenguaje, Universidad Grenoble-Alpes. Coordinador del Grupo de Estudios Sociolingüísticos, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Colombia.
jorge.molina@udea.edu.co

Manuel Gutiérrez

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Southern California, Estados Unidos. Profesor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mjgutierrez@uh.edu

Marcela Rivadeneira

Doctora en Ciencias del Lenguaje y Lingüística General, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesora adjunta, Departamento de Lenguas y Traducción, Universidad Católica de Temuco, Chile.
mriadeneira@uct.cl

Marta Fairclough

Doctora en Spanish Linguistics, University of Houston, Estados Unidos. Profesora asociada, Department

of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mfairclough@uh.edu

Roberto Mayoral

Doctor en Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España. Catedrático, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España.
rasensio@ugr.es

Silvia Montero

Doctora en Traductología, Universidad de Vigo, España. Profesora, Departamento de Traducción y Lingüística, Universidad de Vigo, España.
smontero@uvigo.es

TECHNICAL TEAM

SUPPORTING STAFF

ADMINISTRATIVE ASSISTANT

María Luisa Valencia Duarte
edicionrevistaikala@udea.edu.co

PROGRAMMING AUXILIARY

Fernando Ríos Mazo
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
afernando.rios@udea.edu.co

ADMINISTRATIVE AUXILIARY

Luisa Fernanda Orozco
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
luisa.orozcov@udea.edu.co

FILE CONVERSION ASSISTANT

Luisa Fernanda Orozco
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
luisa.orozcov@udea.edu.co

COPYEDITORS

English:

Shannon L. Kirby
ShannonLKirby@gmail.com

French:

Daniele Musialek
musdanka@gmail.com

Spanish:

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo
mercurimerlinfederico@gmail.com

DESIGN AND PRINTING

Imprenta Universidad de Antioquia
imprenta@udea.edu.co
Medellín, Colombia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is indexed in the *National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications* **Publindex**, *B Category*, and in the following bibliographic bases:

- **CLASE:** *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
- **MLA:** *Modern Language Association of American* (2004)
- **Latindex:** (2004)
- **ULRICH:** *International Periodicals Directory* (2005)
- **BBCS:** *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
- **ProQuest CSA:** *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
- **SciELO Colombia:** *Scientific Electronic Library Online* (2010)
- **Redalyc:** (2011)
- **EADI:** *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
- **Redib:** (2012)
- **NSD:** *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
- **EBSCO:** *Communication Source* (2013)
- **ProQuest PRISMA:** *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
- **Thomson Reuters:** *Intellectual Property & Science* (2013)
- **EBSCO:** *Fuente Academica Premier* (2014)
- **Scopus:** (2015)
- **Dialnet:** (2017)
- **DOAJ:** *Directory of Open Access Journals* (2017)

ISSN: 0123-3432

E-ISSN: 2145-566X

DOI: 10.17533/udea.ikala

Periodicity: Four-monthly, published on the first days of January, May and September.

Published since: 1996

Format: 20.7 cm x 29.7 cm

Print run: 45 copies

Correspondence: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura.*

Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.º 52-21

Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Email: revistaikala@udea.edu.co

Web page: www.udea.edu.co/ikala

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is sponsored

by Escuela de Idiomas at Universidad de Antioquia.

Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-202, Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Web page: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas>

Exchange Request

Mr. Raúl Absalón Palma Arango

Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas.

Biblioteca John Herbert Adams, Calle 70 N.º 52-21,
Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 57 92

Fax: (+574) 219 57 81

Email: raul.palma@udea.edu.co

Purchase Request

Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas.

Calle 67 N.º 53-108, Oficina 11-203. Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

E-mail: revistaikala@udea.edu.co

Web page: www.udea.edu.co/ikala

©2019 Universidad de Antioquia, School of Languages

The legal deposit under Decree 460 of March 16, 1995, before the National Library of Colombia, the Library of the Congress, the Central Library of the National University of Colombia, and the Carlos Castro Saavedra Departmental Library.

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 24, Issue 1
(January-April, 2019), pp. 1-204, ISSN 0123-3432



TABLE OF CONTENTS



PRESENTACIÓN

Equipo editorial
11-12

EDITORIAL

A Critical Sociocultural Perspective on Academic Literacies in Latin America

Lina Trigos-Carrillo
13-26



EMPIRICAL STUDIES

Beliefs and Practices Concerning Academic Writing among Postgraduate Language-Teacher Trainees

Carl Edlund Anderson y Liliana Cuesta-Medina
29-49

Modality and Code Glosses to Transition from Academic Written to Oral Discourses: An Exploratory Study

Ricardo Alfonso Nausa Triana
51-67

Estrategias retóricas del capítulo introductorio de tesis doctorales en educación

Hilda Difabio de Anglat y Guadalupe Álvarez
69-84

Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo

Marcela Jarpa-Azagra
85-101

Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica

Alba Naroa Romero González y Manuela Álvarez Álvarez
103-118

Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica

Karen Shirley López-Gil y María Cristina Fernández-López
119-134



THEORETICAL ARTICLES

La pregunta en las tutorías de los centros de escritura
Lina Calle-Arango

137-152



CASE STUDIES

Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior

Alfonso Vargas Franco
155-179

Dificultades de docentes de inglés para publicar artículos científicos en contextos periféricos: percepciones de autores y evaluadores

Melba Libia Cárdenas
181-197



AUTHOR GUIDELINES

201-203

PRESENTATION



PRESENTACIÓN

PRESENTATION

PRÉSENTATION

Equipo editorial

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura
Escuela de Idiomas
Universidad de Antioquia, UdeA
Calle 70 N.° 52-21, Medellín,
Colombia
revistaikala@udea.edu.co

La presente edición sobre escritura académica recoge la observación sobre inquietudes en la escritura en los ámbitos universitario y educativo. Esta edición se abre con la editorial de la investigadora invitada Lina Trigos, doctora de la universidad de Missouri. Con “A Critical Sociocultural Perspective on Academic Literacies in Latin America”, la investigadora Trigos se centra en el tema de las literacidades, emparentado con el tema de la lectura y la escritura en el mundo académico y cuestionamientos actuales desde el campo de las literacidades a nivel mundial.

En “Beliefs and Practices Concerning Academic Writing among Postgraduate Language-Teacher Trainees”, Carl Anderson y Liliana Cuesta, de la Universidad de La Sabana, se preguntan por las dificultades en la escritura entre estudiantes de posgrado en lenguas extranjeras, y concluyen que más que el dominio de la segunda lengua, las dificultades pueden deberse a problemas en la estructura de razonamiento argumentativo o dominio del tema, y se preguntan por la formación en escritura en la universidad, y las implicaciones de esta carencia en las habilidades retóricas y de escritura entre los docentes para los estudiantes que estos formarán.

El investigador de la Universidad de Los Andes, de Colombia, Ricardo Nausa explora los mecanismos lingüísticos, la adecuación pragmática y la corrección gramatical observados en estudiantes de doctorado que deben presentar en forma oral, en lengua inglesa, contenidos escritos originalmente en textos académicos. “Modality and Code Glosses to Transition from Academic Written to Oral Discourses: An Exploratory Study” estudia el uso de glosas de código y la expresión de la modalidad entre los estudiantes para lograr el objetivo propuesto.

Las investigadoras del CONICET Hilda Difabio de Anglat y Guadalupe Álvarez analizan un corpus de veintiséis introducciones de tesis doctorales del área de Educación en “Estrategias retóricas del capítulo introductorio de tesis doctorales en Educación”. En el artículo, extraen la estructura de esta sección liminar en este tipo de textos, según los principios enunciados por John Swales y las observaciones de Iván Jara Solar en tesis de otras áreas, y las comparan entre sí para determinar posibilidades de mejoramiento de la enunciación pragmática en este tipo de textos.

11

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2019), pp. 11-12, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

La investigadora Marcela Jarpa, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, relata en “Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo” la experiencia de investigación-acción en escritura para docentes en un programa de posgrado en Chile para potenciar la reflexión pedagógica para desarrollar una escritura epistémica. El estudio transversal mostró un impacto en la competencia comunicativa de los docentes y su reflexión pedagógica.

De la Universidad de Deusto, Alba Romero y Manuela Álvarez observan las “Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica” en un estudio realizado entre 96 estudiantes de un programa de posgrado en Lenguas Modernas. Los resultados denotan insatisfacción entre los estudiantes por el desempeño percibido y la formación recibida, así como el choque ante el ingreso a una nueva comunidad discursiva.

12

En el mismo campo de las percepciones, pero centrado en el plagio en la universidad, las investigadoras Karen López y María Cristina Fernández, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, consignan, en “Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica”, los resultados de un estudio amplio, en el que se indagó por el conocimiento de esta práctica, las actitudes ante ella, y las prácticas de uso y referenciación de la información. El estudio revela aspectos que podrían abordarse para remediar la recurrencia del plagio y el manejo de la información en el contexto universitario.

Los centros de escritura, una tradición iniciada en Estados Unidos y que se han extendido por toda Latinoamérica, fueron en su origen lugares donde se trabajaba con un enfoque remedial, para escritores en “déficit”, que no alcanzaban las condiciones para generar textos escritos de la calidad deseada en el nivel universitario. La doctoranda Lina Calle Arango explora el papel de “La pregunta en las tutorías de los centros de escritura”, su importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa y la formación de escritores, y la necesidad de formar tutores que logren, mediante la pregunta, con un enfoque mayéutico, guiar a los escritores a usar el lenguaje para comunicar lo que desean. Esta función de los centros de escritura les permite llenar una necesidad que no se satisface en el aula de clase, y se inscribe en la alfabetización y la formación crítica de autores.

En “Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior”, el profesor Alfonso Vargas Franco muestra el problema del plagio en la escritura universitaria y explora las causas y posibles soluciones del problema desde un ángulo poco explorado en la literatura sobre el tema.

La edición se cierra con un estudio de caso que aborda las dificultades que enfrentan los docentes de inglés de países en el Sur global para publicar en revistas científicas. El estudio examina las perspectivas de autores y evaluadores en “Dificultades de docentes de inglés para publicar artículos científicos en contextos periféricos: percepciones de autores y evaluadores”, de la editora y profesora universitaria Melba Libia Cárdenas.

A CRITICAL SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE ON ACADEMIC LITERACIES IN LATIN AMERICA

UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CRÍTICA A LAS LITERACIDADES
ACADÉMICAS EN AMÉRICA LATINA

UNE APPROCHE SOCIOCULTURELLE CRITIQUE DES LITTÉRACITÉS
ACADÉMIQUES À L'AMÉRIQUE LATINE

Lina Trigós-Carrillo

Ph. D. in Learning, Teaching and Curriculum (Reading/Literacy Education); University of Missouri; Columbia. Post-doctoral research fellow; University of Missouri, Columbia, Missouri, USA. Profesora, Universidad de La Sabana, Cajicá, Cundinamarca.

Via Canelón, conjunto Bosque Canelo, torre 2, apto. 208, Cajicá, Colombia.

trigoscarrillo@missouri.edu

https://orcid.

org/0000-0003-2297-3906

ABSTRACT

In this editorial, the author reflects on the state of research on academic literacies in Latin American higher education. To this end, the author presents a description of the context of higher education in Latin America and an analysis of literature on academic literacies in the region through the lenses of three models: the study skills model, the academic socialization model, and the critical sociocultural model. Based on this analysis, the author argues that a critical sociocultural perspective is emerging in Latin America, which considers academic literacies as social practices embedded in systems of power. This transition to a critical sociocultural perspective is important and timely because it challenges deficit views of students, and it addresses issues of power, identity, representation, and authority. The author invites Latin American scholars to consider the implications of a critical sociocultural perspective on academic literacies and the possibilities it offers for understanding how youth interact with literacy in a region where education often reinforces deep inequalities.

Keywords: academic literacies; Latin America; higher education; critical sociocultural perspective; literacy.

RESUMEN

En esta editorial, la autora reflexiona sobre el estado de la investigación en literacidades académicas en la educación superior latinoamericana. Con este fin, la autora presenta una descripción del contexto de la educación superior en América Latina, y analiza la literatura sobre literacidades académicas en la región bajo los lentes de tres modelos: el modelo de habilidades de estudio, el modelo de socialización académica y el modelo sociocultural crítico. Con base en este análisis, la autora determina la aparición de una perspectiva crítica en América Latina, que considera las literacidades académicas como prácticas sociales insertas en sistemas de poder. Este viraje hacia una perspectiva sociocultural crítica es importante y oportuno, porque cuestiona las opiniones deficitarias de los estudiantes, e incluye aspectos de poder, identidad, representación y autoridad. La autora invita a los académicos latinoamericanos a considerar las implicaciones de una perspectiva sociocultural crítica hacia las literacidades académicas y las posibilidades que ofrece para en-

Received: 2018/12/18 / Accepted: 2018/12/18 / Published: 2019/01/24

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a10

tender cómo interactúan los jóvenes con la literacidad en una región donde las más de las veces la educación refuerza profundas desigualdades.

Palabras claves: literacidades académicas; América Latina; educación superior; perspectiva sociocultural crítica; literacidad.

Résumé

Dans cet éditorial, l'auteur réfléchit sur l'état de la recherche sur les littéracités académiques dans l'enseignement supérieur en Amérique latine. Dans ce but, l'auteur décrit ce contexte et analyse le cadre théorique à propos des littéracités académiques dans la région en s'appuyant sur trois modèles: le modèle des compétences d'étude, le modèle de socialisation académique, et le modèle socio-culturel critique. D'après cette analyse, l'auteur établit l'apparition d'une approche critique en Amérique latine. Dans cette approche, les littéracités académiques sont définies comme des pratiques sociales insérées dans des systèmes de pouvoir. Ce tournant vers une approche socioculturelle critique est important et opportun, car il met en question les jugements déficitaires des étudiants, en incluant des questions de pouvoir, identité, représentation et autorité. L'auteur invite les érudits latino-américains à considérer les enjeux d'une approche socioculturelle critique dans les littéracités académiques et les outils qu'elle offre visant à comprendre comment la jeunesse interagit avec la littéracités dans une région où l'éducation renforce, la plupart des fois, des inégalités profondes.

Mots-clés : littéracités académiques ; Amérique latine ; études universitaires supérieures ; approche socioculturelle critique ; littéracités.

Introduction

The study of academic reading and writing in Latin America has boomed since the end of the 20th century, when several scholars started to investigate how students learned to read and write in formal academic settings. At the beginning, most of these approaches treated reading and writing as cognitive skills, and academic texts as communicative outcomes. However, more recent approaches have incorporated the concept of academic literacies, which was developed to study literacies in academic contexts occurring mostly in higher education (Lea & Street, 2006). In contrast to traditional conceptions of reading and writing, the academic literacies approach is characterized by the recognition of multiple literacies, an insistence on the ideological character of literacies, an emphasis on social practices over texts, the recognition of difference, and a particular attention to the relationships of power, authority, meaning making, and identity that are implicit in the use of literacy practices within specific institutional settings (Horner, 2013; Lea & Street, 2006). This edition of *Íkala* constitutes a reflection on this stage in literacy research as it includes articles about academic literacies in relation to issues of authority, representation, belief systems, rhetorical moves, and social norms and practices.

Before presenting a brief contextual description of Latin American higher education and the analysis of academic literacies in the region, I will offer some preliminary observations about the topic. First, the term *academic literacies* has different translations in Spanish. The expression *literacidades académicas* is a neologism that has been incorporated into the literature to refer to an ideological approach to literacy (Mora, 2012; Trigos-Carrillo & Rogers, 2017). This expression offers an alternative to traditional translations of the word *literacy* such as *alfabetismo* or *alfabetización*, which are semantically restrictive because, on one side, *alfabetismo* refers to basic knowledge about reading and writing, and on the other, the two terms derive from the word *alphabet*, which

is associated with both the process of language codification and the act of decoding words in reading and writing. The conceptualization implied in these terms assumes that, once people have sufficiently learned to read and write, they will not need to develop other literacies for different domains of life. I therefore prefer the use of *literacidad académica* in Spanish. In Portuguese, the word *alfabetização* is used to refer to alphabetization, while the neologism *letramento* refers to literacy. Although the word *letramento* has been more accepted than *literacidad* in Spanish, the uses and meanings of this neologism are still under debate (Marinho, 2013).

Second, there are limited resources available for accessing existing research in Spanish and Portuguese. Databases in the field of education such as JSTOR, SpringerLink, ProQuest Dissertations and Theses, Academic Search Complete, and Scopus mainly index articles written in English. In comparison, databases in the field of education in Spanish are scarce. To circumvent these limitations, I used additional tools and strategies to identify the relevant literature. These included contacting some of the region's experts, scholars and associations that specialize in academic literacies; refining the variety of search terms in English and Spanish; using other databases such as Redalyc, SciELO, and the English, Spanish, and Portuguese versions of Google Scholar; and expanding the range of available online research examined to include such sources as conference proceedings and reports from international organizations. The organizations and entities whose work I consulted included the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD); the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, or IESALC); the United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC, Comisión

Económica para América Latina y el Caribe or CEPAL in Spanish); and relevant national education ministries.

To broaden my searches in Spanish, I used the following expressions: *alfabetización académica*, *lectura y escritura*, *competencia oral y escrita*, *escritura en universitarios*, and *literacidad académica* combined with the terms *educación superior* and/or *educación postsecundaria o terciaria*. I also included a wider variety of word forms, such as conjugated verbs and their infinitives *lee* and *leer* (to read) and *escribe* and *escribir* (to write). In Portuguese, I looked for the expression *letramento acadêmico*. In English, the search terms were *academic literacies*, *college reading and writing*, and *college literacy* combined with the terms *higher education* and *Latin America*. I also conducted searches by the names of authors, particularly those recognized as experts in the field.

16

In this editorial, I will present a brief context of higher education in Latin America followed by an analysis of the research on academic literacies through the lenses of three theoretical models: the study skills model, the academic socialization model, and the critical sociocultural model (Lea & Street, 2006). Finally, I will offer some insights on a critical sociocultural approach to academic literacies and some implications for the Latin American context. Ultimately, I argue that more research is needed in the field of literacy studies that involves the conception of literacy as a social practice in the region.

The Context of Higher Education in Latin America

Higher education faces several challenges in Latin America, such as access inequality, low enrollment rates, a mismatch between specialties offered and the needs of the labor market, and low graduation rates (Dudziak, 2007; Holm-Nielsen, Thorn, Brunner & Balán, 2005). Due to inequalities in access to education, many students do not receive sufficient preparation in academic literacies to

succeed in higher education (Holm-Nielsen, et al., 2005). Furthermore, universities often reproduce access inequalities by favoring students who have had the privilege of attending private schools.

Latin America is a region that includes the countries located in Central and South America as well as Mexico (in North America) and the Caribbean. The countries of this region are usually grouped together because they share a similar history and culture, even though its population is multilingual, multiethnic and pluricultural (CEPAL, 2000). In this text, when referring to Latin America I include Brazil and the Spanish speaking countries, but I exclude the Caribbean.

The standard language of the region is Spanish with the exception of Brazil, whose standard language is Portuguese. Formal education is broadly instructed in the standard languages; although, according to the Archive of Indigenous Languages of Latin America (AILLA), there are over 56 language families and over 73 language isolates currently spoken in the region (AILLA, 2014). For example, in Colombia nearly 65 languages are active; in Peru, 60 languages; in Mexico, 50; and in Bolivia, 30. Some countries of the region such as Bolivia, Guatemala, Peru and Ecuador have an indigenous population of more than 30% (Lee, 2010). There are also important Afro-descendant populations in several countries, especially in Brazil.

In 2013, the youth population (people from 15 to 24 years old) was more than 108 million in Latin America (CEPAL, 2014), the majority of whom lived in urban areas. Latin American young people face deep socioeconomic and political problems. One of the main problems is inequality. For instance, there is “a small proportion of youth emerging as highly educated knowledge workers with considerable expendable income, and a large proportion of working-class and poor youth relegated to low-paying, informal work or joblessness” (Cunningham, McGinnis, García, Verdú, & Dorte, 2008, p. 8). Youth employment statistics are alarming: one in four young people in Latin

America are jobless, and six out of 10 employed youth have an informal job.

Regarding education, of the total youth population, nearly 35% only studies, 33% only works, nearly 12% works and studies at the same time, and one out of five young people neither studies nor works. In addition, there are gender inequalities: According to the United Nations International Labour Organization (Organización Internacional del Trabajo or OIT in Spanish), among 15- to 24-year-olds, 20% of the women is in charge of domestic house work, while only 2% of male youth do this kind of work (OIT, 2013). While women are a majority in literacy programs and centers, men predominate “in higher educational levels, vocational and professional training programs, ICT-related training and utilization, and non-formal educational opportunities that go beyond simple tasks and the domestic world” (Torres, 2009, p. 7).

After 1960, Latin America experienced one important shift in youth literacy with the beginning of popular education and non-formal education based on Paulo Freire’s work. Most of the programs during this time were aimed at eradicating illiteracy in the sense of basic reading and writing skills. Nowadays, the region has youth basic literacy rates higher than 90% (UNESCO, 2012). Still, what we know about Latin American basic literacy rates varies significantly from one country to another, and “official rates are based on highly variable data, including self-report, other report, and the completion of a short literacy task” (Bartlett, López, Mein, & Valdiviezo, 2011, p. 177). According to UNESCO (2012), basic literacy inequalities persist throughout the region. Haiti, Guatemala, Nicaragua, Honduras, El Salvador, and the Dominican Republic maintain unusually high percentages of people deemed illiterate. Furthermore, they do not include literacy rates in non-dominant languages, and “statistical data confirm that indigenous youth, in particular, are affected by illiteracy, poverty, and social exclusion” (Bartlett, et al., 2011, p. 177).

Misconceptions about literacy have led to neglecting both adult and youth literacies within national and international agendas, particularly in developing countries (Torres, 2006). In the late 1980’s the World Bank recommended not investing in adult literacy based on the idea that adult literacy in developing countries was unviable due to scarce resources, the need to prioritize children’s education and primary school, and the low cost-effectiveness of adult literacy programs (Torres, 2006). Although the World Bank rectified this position at the beginning of the 21st century, announcing a goal of ensuring literacy for all in order to create literate families, communities and societies, currently, basic literacy does not guarantee better income or employment in Latin America. Advanced literacy and other skills are required in well-paid jobs, and short-term programs are not sufficient to develop those skills (Torres, 2006).

Although primary education is almost universal in Latin America, enrollment in secondary education is low and there are high dropout rates. Furthermore, the consensus on public pre-K to 12 education in Latin America is that “although more students are studying longer, the quality of that education is insufficient” (Bartlett, et al., 2011, p. 180). For example, in Colombia, the socioeconomic distribution of public and private schools is such that 95% of the students in the highest socioeconomic level study in private schools, while 85% of the students in the lowest socioeconomic level study in public schools (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014). This fact has sociocultural implications because private education is considered a superior good (Sarmiento, 2010).

In contrast, at the higher education level, the situation in the region is slightly different. According to Quacquarelli Symonds (QS), the highest-ranked university in Latin America, Universidad de Buenos Aires, is public, and from the list of the twelve best universities in the region, most are public institutions (QS World University Rankings, 2018). However, in spite of the high quality of

some public universities, the region has lower enrollment percentages compared to global trends. In 2011, nearly 43 % of the population had access to higher education in most Latin American countries, compared to 57% in Ireland and more than 80 % in the U.S., Finland, and Korea. The percentage range is heterogeneous from country to country: While enrollment rates were at more than 70 % in Argentina, Cuba, and Venezuela, they were less than 30 % in Mexico, El Salvador, and Honduras (OIT, 2013). In addition, in 2005, only nearly 45 % of those who accessed higher education finished their studies. This means that the region had dropout rates of more than 50 %. Although the rates were similar in public and private universities, they affected mostly young people from low-income families (González, 2006).

Some of the main problems in higher education are quality and equity in access. According to Altbach, Reisberg, and Rumbley (2009), “geography, unequal distribution of wealth and resources all contribute to the disadvantage of certain population groups. Participation tends to be below national average for populations living in remote or rural areas and for indigenous groups” (p. vii). For Torres (2009), issues of quality and equity are “related—in this order of importance—to (a) socioeconomic condition, (b) zone of residence (urban-rural), (c) ethnic identity, and (d) gender, as confirmed by numerous studies and evaluations in the region” (p. 6).

Furthermore, most Latin American youth face additional social problems. For example, after the cessation of Sendero Luminoso, an insurgent guerrilla organization in Peru, the “main factors for the involvement of youth in violence [were] the lack of education, [and] unemployment” (Bartlett, et al., 2011, p. 188). In other countries affected by armed conflicts, such as Colombia, a significant number of young people are militants in illegal armed groups. In Colombia, between 8,000 and 14,000 youths worked for illegal groups in 2012 (Social Watch, 2012). Young people in the region are also

victims of criminal violence or juvenile delinquency and aggression (Briceño-León, 2007).

Although affirmative action policies have been implemented in order to include young people from minority populations and less privileged areas of society in higher education, they are not enough. Policies have used mechanisms such as economic support for low-income students, special admission for minority groups, and special courses to address the needs of specific populations. However, these initiatives only cover a small amount of people, and they do not include long-term support focused on equitable results beyond basic accessibility (Chiroleu, 2009). Some of the critiques of policy initiatives in the region point at “their mainly rhetorical character; actual practice continues to perpetuate grave social inequalities and exclusion of historically underserved populations” (Bartlett, et al., 2011, p. 193). As such, academic literacy practices in higher education are often strongly bound to the socio-political contexts where students live and the communities where universities are embedded.

Academic Literacies in Latin America

I analyzed research literature on academic literacies in Latin American higher education from 2000 to 2017, focusing on three models proposed by Lea and Street (2006): (1) the study skills model, (2) the academic socialization model, and (3) the critical sociocultural model. These models are not mutually exclusive, but they served as an analytical tool to look at the main trends in research on academic literacies.

The Study Skills Model in Latin America

According to Lea and Street (2006), “the study skills model is concerned with the use of written language at the surface level, and concentrates upon teaching students formal features of language; for example, sentence structure, grammar, and punctuation” (p. 369). This model is grounded in the autonomous model of literacy, which considers literacy as a set of stable, discrete, internally

uniform, neutral cognitive skills (Horner, 2013; Street, 1999). In higher education, the autonomous model has been connected to the classic essay-text approach that privileges the production of normative and canonical texts.

As Kalman and Street (2013) recognize, “in Latin America an idea that has dominated the official discourses for decades, if not more, is that reading and writing are singular, neutral, and objective skills that are learned through a progression of ordered exercises and then transferable to any situation” (p. 1). Therefore, the study skills model has pervaded all areas and levels of education, including higher education. Most research studies under this frame analyze particular experiences or propose specific methodologies to address reading and writing instruction in college as a set of fixable skills students need to acquire to be academically successful.

At the beginning of the 21st century, most research focused on diagnosing what university students and professors could not do from a deficit perspective, and there was an emphasis on the development of communicative competence from a pragmatic perspective (Carlino, 2013). These studies usually aimed to diagnose students’ ability to comprehend academic readings and write academic texts with an emphasis on structure, grammar, and formal aspects of language, in order to propose strategies to improve these skills. They have usually rested on the premises that written products made by college students have low quality, instructors do not know how to improve these deficiencies, and there is a divorce between written practice and the appropriation of scientific knowledge (González & Vega, 2010). Scholars under this perspective assume a need to identify the genres students consume in formal educational settings, a cognitive approach on learning and knowledge appropriation, and the development of communicative competence.

From this perspective, writing is conceived as a cognitive and communicative process (pre-writing,

writing, and post-writing) used to develop critical thinking skills through interpretation and composition; and class is conceived as a space for the development of metacognition (Goyes & Klein, 2012). There has also been an emphasis on argumentation as a privileged genre across all contexts in college academic practices. Scholars have noted that some of the challenges students face when composing argumentative texts include lack of creativity when constructing an argument, lack of evidence when supporting a thesis, lack of organization and planning, and deficiencies in paragraph construction. As a result, they propose pedagogic strategies from a psycholinguistic perspective (Goyes & Klein, 2012).

Another area of analysis of academic reading and writing in higher education is the production of knowledge in undergraduate research. Even though incipient, this line of research is a topic worthy of analysis in countries where undergraduate students are required to write a thesis. Narváez (2009) analyzed the literacy practices of undergraduate novice researchers and observed the challenges they face in Colombia.

Regarding assessment, the Second Regional Comparative and Exploratory Study (SERCE) sponsored by UNESCO published a comprehensive report titled *Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. In this report, Atorresi (2010) proposed that the assessment of writing artifacts should contribute to the process of constructing the text (coherence, cohesion, and adequacy) and guide students to participate in their learning processes. This long-term exercise aims to foster motivation, auto-regulation, and auto-criticism as teachers recognize the specific learning stages of their students.

The study skills model in Latin America has been centered on the development of writing skills and communicative competences in college students from the cognitive, psycholinguistic, and linguistic perspectives. Research studies have focused on the diagnosis of deficiencies in students and

professors and the proposal of pedagogic strategies for classroom instruction. From an autonomous perspective of literacy, academic literacies are considered to be universal, independent, cognitive, and communicative.

The Academic Socialization Model in Latin America

In the last decade, there was a shift in the region towards the academic socialization model, which recognizes “that subject areas and disciplines use different genres and discourses to construct knowledge in particular ways” (Bazerman [1988] and Berkenkotter & Huckin [1995] as cited in Lea & Street, 2006, p. 369). This model includes approaches such as the genre approach, writing in the disciplines (WID), and writing across the curriculum (WAC).

At the beginning of the 21st century there was much debate about the inclusion of academic literacies in the formal curriculum in higher education. While some authors warned about the risk of teaching reading and writing in college as a remedial solution to repair the gaps of secondary education (Marín, 2006; Murillo, 2010), another group of scholars held that reading and writing should be taught at college in the particular ways that are expected for that academic level and for each particular discipline (Carlino, 2003; 2004).

The rationale behind supporting the teaching of academic literacies in college from an academic socialization point of view is that primary and secondary school too often do not prepare students for the literate culture of tertiary education (Vázquez, 2007), and the disciplines have specific ways to address academic literacies (Carlino, 2005; Narváz & Cadena, 2008; Peña, 2008).

In 2004, a research team headed by Carlino developed a research plan that included the study of assumptions and practices surrounding reading and writing in different subject areas that included interviews with university students and professors, surveys of professors in different disciplines,

and classroom observations (Carlino, 2013). These scholars started a research tradition on learning to read and write in the disciplines grounded in the WAC and teaching writing in context methods.

Because of this movement, WAC perspectives were increasingly used as the theoretical framework for the study of academic writing, with an emphasis on the pedagogical processes involved in academic reading from psycho-cognitive and discursive semiotics perspectives (Murillo, 2012). Based on the premises of situated learning and reading and writing as social practices, Carlino proposed a shift to the process of academic acculturation, or academic socialization. The current debate in the region is not whether reading and writing should be taught at the university level, but how and where they should be taught, and who should oversee it (Carlino, 2013). Some still defend a study skills model, while others insist on the approach of teaching in context and across the curriculum. Within the socialization model, academic literacy is conceptualized as the teaching process carried out (or not) to favor students' access to the different written cultures of the disciplines (Carlino, 2013, p. 370).

As of 2018, most Latin American universities have partially included academic literacies as part of the formal curriculum. In the universities that offer academic literacy courses at the beginning of their undergraduate programs, they often assume different names but have similar objectives (Murillo, 2010). In these classes, some of the preferred instructional strategies are project-based methodologies and seminars or workshops that include writing protocols; argumentative writing also plays an important role in developing writing skills for the disciplines.

However, few universities have fully implemented WAC or WID programs (Murillo, 2010; Narváz & Cadena, 2008) and others are in the process of creating writing centers, professional development initiatives, or teaching and learning centers (Ramos & Nieto, 2012). To describe the writing programs

in Latin America, a project entitled *Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en América Latina (ILEES)* aimed to “map comprehensively the development of writing in higher education in Latin America by researching its practice sites and research efforts” (ILEES, 2018). The map describes several programs that include academic writing classes, writing centers, and teaching and learning centers.

Another branch of research into the academic socialization model is a socio-cognitive and discursive approach to academic literacy. According to Parodi (2010b), “empirical findings based on various approaches have documented the importance of corpus-based analysis as a way to advance and describe in detail the variation across disciplines and across genres” (p. 8). From a discourse and corpus linguistics approach, these studies aim to describe discourse genres used in university and professional settings across disciplines. Under this perspective, grammar is a central component in teaching and learning a language, even though it does not guarantee the development of expert communicative competence in specialized disciplinary genres. There is therefore a need to design pedagogic materials based on the empirical description of how language works in specific academic and professional contexts (Parodi, 2010a). Other studies have also investigated professors’ reading and writing practices in disciplines (Ramos & Nieto, 2012), the writing skills and practices of professors and students in higher education (Gutiérrez & Flórez, 2011), and professional development programs for university professors and instructors (Narváez, Cadena & Calle, 2009). Most authors used ethnographic research, participatory action research, and case study design.

The academic socialization model has also been used to study the comparison between the academic literacy practices in secondary and tertiary education. For instance, Fernández and Carlino (2010) conducted a qualitative study on reading and writing practices in the transition from secondary to higher education. They found that there was a significant difference between the reading and writing

practices promoted in secondary school and those used in college, concluding that universities must find mechanisms to incorporate new knowledge and skills. According to Guadalupe López-Bonilla (2013), a pedagogic basic skills approach still prevails in secondary education in the region. Consequently, there is a need to close the gap between school and college, so that students who access higher education have more opportunities to appropriate knowledge.

In conclusion, among academic socialization scholars there is a theoretical agreement that academic literacy practices are different among disciplinary communities and between secondary and higher education, with higher education demanding new forms of communication that require more sophisticated reading, writing and oral expression tasks (Carrasco, Encinas, Castro, & López, 2013). The academic socialization model has shifted assumptions about academic literacy in Latin America towards a disciplinary comprehension of literacy practices and the formulation of pedagogic strategies across a curriculum. In this context, research studies have focused on the analysis and description of disciplinary genres, professors and students’ literacy practices in the disciplines, and the transition from secondary school to college. Scholars in the socialization model share the perspective that students need to be acculturated to the academic culture in order to be academically successful.

The Critical Sociocultural Model in Latin America

The critical sociocultural model is based on the perspective of literacy as a social practice (Street, 2003) that challenges deficit approaches and assumes that literacy in academic contexts is more than individual and disciplinary activities. This perspective “is concerned with meaning making, identity, power, and authority, and foregrounds the institutional nature of what counts as knowledge in any particular academic context” (Lea & Street, 2006, p. 369). Scholars in this model consider literacy practices in academic contexts to be situated in nuanced,

complex and dynamic sociopolitical contexts mediated by power relations.

In Latin America, research under this perspective is emergent. Studies on academic literacies are becoming more concerned with the ideological character of literacy and the sociopolitical contexts around such practices. The academic literacies model fosters the use of anthropological and sociological research methods to allow for comprehension of the complex contexts in which literacy as a social practice is interwoven with other sociocultural phenomena (see Marinho, 2010, 2013; Zavala, 2010; 2018).

According to Kalman and Street (2013), “there is a growing research community of established and new scholars located in Latin American universities and research institutions who interact with colleagues from abroad and who together collectively question this view [the autonomous model of literacy]” (p. 1). In recent years in Brazil, a group of scholars investigated academic literacy practices at the university level from an ideological perspective.

For instance, Marildes Marinho (2013) analyzed the admission of traditional peoples—indigenous and native peoples—to a Brazilian university using the New Literacy Studies, social semiotics, and French literacy studies frameworks. Marinho analyzed the dominant literacy practices at the university and the resistance of those who do not speak the mainstream dialect. Marinho found that Xacriabá indigenous people recognized how writing became part of their social organization and the tensions they faced because of their oral tradition. In another article, Marinho (2010) analyzed the written production conditions of students in an undergraduate course. From a critical sociocultural perspective, she concluded that

the commitment of the university with teaching and learning academic writing requires research [...] about the foundations and strategies that allow us to rebuild the principles and beliefs that have contributed to the construction of students' relation with academic literacy practices often considered 'shy', 'deficient', 'inadequate', and 'tense' (p. 363).

In addition, “ethnographic studies of literacy suggest that indigenous and immigrant youth often have to contend with various forms of xenophobia and racism in their schools” (Bartlett, et al., 2011, p. 197).

In another research line, academic literacy is connected to ideology, identity, and social change. As Harvey (2009) stated, “studying academic literacy in all its complexity requires us to accept that we face a social practice in which disciplinary ideologies, thinking frames, and language varieties converge” (p. 628). From a socio-critical approach, scholars have studied academic literacy in secondary education from the students' perspectives (López-Bonilla, Tinajero, & Pérez, 2006), teachers' identities (López-Bonilla, 2006), and curricular reform (Tinajero, López-Bonilla, & Pérez, 2007).

This scenario imposes challenges on institutions of higher education. They not only need to improve college admission opportunities, but also equitable access to academic literacies without detriment to the students' cultural identities. The work on critical literacy led by Latin American scholars Walkyria Monte Mór and Lynn Mario Menezes de Souza has laid the groundwork for diverse epistemological endeavors in the region (Trigos-Carrillo & Rogers, 2017). In particular, the critical sociocultural model offers a framework for studying the sociopolitical contexts in which academic literacy practices occur, the possibility to value other forms of literacy, the potential to question and resist dominant literacies and ideals about what it means to be academically successful, and the discussion of issues of access in terms of the social identities people develop when they are part of a university community. In this respect, much research remains to be done in Latin American higher education.

Towards a Critical Sociocultural Perspective on Academic Literacies

Scholars who embrace the socialization model in Latin America have challenged the autonomous perspective of literacy by considering the different

forms in which literacy practices and genres change across disciplines. The concept of literacy as a social practice has been adopted to understand professional and academic disciplinary contexts. As a result, universities in Latin America have created programs to support WAC, writing centers, and courses aligned with the principles of the socialization model.

This model has been useful for changing traditional practices in academic literacies in higher education, and the work scholars do under this perspective is important and should continue. However, I would like to invite scholars interested in the sociopolitical and ideological dimensions of education to consider a critical sociocultural perspective to academic literacies. One of the shortcomings of the academic socialization model is that dominant discourses in academia remain unquestioned and uncontested (Gee, 2007). The assumption perseveres that students need to be socialized and acculturated into academic genres without consideration or value of the local literacy practices that students carry out in their communities and other settings outside of school. An alternative perspective should consider broader sociopolitical contexts in which academic literacy practices take place, and the challenges and opportunities students face outside the classroom, or a broader understanding of the concept of literacy as a social practice (Street, 2003).

This framework offers unique opportunities to challenge dominant and naturalized discourses and practices (Barton, 2013). Particularly in Latin America, in-depth, situated case studies have provided a rich understanding of the ways social institutions address issues of power, domination, race, and social class through literacy practices. In our complex regional context, studies that consider social, political, and institutional dimensions of learning are needed.

Some horizons for future research include comparative analysis across different countries and sociopolitical contexts in Latin America (i.e.,

the distinction between urban and rural education); studies in Latin American countries that have not been the focus of attention so far; work with minority groups in higher education; research studies that include the analysis of issues of power, race, and social class in academic literacy practices; the consideration of broader global socioeconomic dynamics as well as a deeper understanding of local literacies; and more studies in new media literacy and the use of new technologies in higher education from a critical perspective. We also need to strengthen the relationship among the region's higher education scholars and institutions in order to establish a stronger presence in the global context of literacy research.

Finally, this call to assume a critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America intends to broaden the current state of research and complement other research efforts. After more than 40 years of Freire's project in critical pedagogy, it is worrisome that issues of power lie outside the scope of most research in academic literacies in higher education.

In a region with deep sociopolitical problems, literacy research needs to acknowledge the role of power, domination, and value in issues of access and identity construction. When students from diverse linguistic, cultural, ethnic, and socioeconomic backgrounds access higher education, they bring social resources and identities that university communities should not ignore. In a scenario where education no longer guarantees better social and economic opportunities, scholars have to rethink their comprehension of how youth engage with multiple literacies in and out of academic contexts in order to generate culturally sustaining pedagogies (Paris, 2012).

References

- Archive of the Indigenous Languages of Latin America (AILLA) (2014). *The Indigenous Languages of Latin America*. University of Texas. Retrieved from http://www.ailla.utexas.org/site/lg_about.html

- Altbach, P., Reisberg, L. & Rumbley, L. (2009). UNESCO Report: Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. *UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, UNESCO, France.
- Atorresi, A. (2010). Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. LLECE/OREALC/UNESCO, Santiago, Chile.
- Bartlett, L., López, D., Mein, E. & Valdiviezo, L. (2011). Adolescent Literacies in Latin America and the Caribbean. *Review of Research in Education*, 35, 174-207. <https://doi.org/10.3102/0091732X10383210>
- Barton, D. (2013). Afterword. In Kalman, J. & Street, B. (Eds.), *Literacy and Numeracy in Latin America. Local Perspectives and Beyond* (pp. 214-218). New York: Routledge.
- Briceño-León, R. (2007). *Sociología de la violencia en América Latina*. Ciudadanías y violencias (Vol. 3), FLACSO, Quito, Ecuador.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). De qué modo incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD? *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: Tensiones Educativas en América Latina*, Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, Argentina, July 1-3, 2004.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencio, M., Castro Azuara, M., & López Bonilla, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), United Nations (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: Problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), United Nations (2014). *Estadísticas e Indicadores*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Retrieved from http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?string_busqueda=poblacion+por+edad
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior: Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, v. 20, 2(59), Campinas, pp. 141-166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Cunningham, W., McGinnis, L., García Verdú, C. T., & Dorte, V. (2008). *Youth at risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the causes, realizing the potential*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7520-4>
- Dudziak, E. A. (2007). Information Literacy and Lifelong Learning in Latin America: the challenge to build social sustainability. *Information development*, 23(1), 43-47. <https://doi.org/10.1177/0266666907075630>
- Fernández, G. & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la Universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(1), 6-19.
- Fischer, A., & Dionísio, M. (2011). Perspectivas sobre letramento (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de pesquisa em Educação*, 6(1), 79-93.
- Gee, J. P. (2007). *Social linguistics and literacies*. New York: Routledge.
- González, B. & Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- González, L. (2006). Repitencia y deserción universitaria. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 200-2005*, IESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela, pp. 56-170.
- Goyes, A. & Klein, I. (2012). Alcances, limitaciones y retos de la escritura en la Universidad (Dos casos: Colombia y Argentina). En Laco, L., Natale, L., & Ávila, M. (Eds.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Pacheco, Argentina: edUTecNe.
- Gutiérrez, M. & Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Magis*, 4(7), pp. 137-168.
- Harvey, A. (2009). Acerca de la alfabetización académica y sus manifestaciones discursivas. In M. Shiro, P. Benvoglio, & F. D. Erlich (Eds.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 627-645). Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

- Holm-Nielsen, L. B., Thorn, K., Brunner, J. J., & Balán, J. (2005). Regional and international challenges to higher education in Latin America. *Higher Education in Latin America*, 39.
- Horner, B. (2013). Ideologies of Literacy, "Academic Literacies," and Composition Studies. *Literacy in Composition Studies*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.21623/1.1.1.2>
- Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en América Latina (ILEES) (2014). *The ILEES Project: Towards a Comprehensive Map of Writing in Higher Education in Latin America*. Conference on College Composition and Communication and University of California, Santa Barbara. Retrieved from <http://english.ilees.org>
- Kalman, J. & Street, B. (Eds.). (2013). *Literacy and Numeracy in Latin America. Local Perspectives and Beyond*. New York: Routledge.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lee, M. (2010). Lenguas indígenas y políticas del lenguaje en América Latina —con especial atención a Paraguay—. *Revista de Estudios Literarios*, 45. Retrieved from <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/lengindi.html>
- López-Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: Creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles Educativos*, 28, 40-67.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- López-Bonilla, G., Tinajero, G., & Pérez, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-24.
- Marín, M., (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 4, 30-38.
- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte*, 10(2), 363-386. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>
- Marinho, M. (2013). The local and the global in literacy practices in "traditional communities." In Kalman, J. & Street, B. (Eds.), *Literacy and Numeracy in Latin America. Local Perspectives and Beyond* (pp. 19-37). New York: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). Estadísticas de Educación Básica y Media. Retrieved from http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?consulta=mat_total&nivel=2
- Mora, R. (2012). Literacidad y el aprendizaje de lenguas: Nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Revista Internacional Magisterio*, 58, 52-56.
- Murillo, M. (2012). El estado de la investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana. *EIDOS*, 5, 47-96.
- Murillo, M. E. (2010). La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad. Doctoral Dissertation. Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Narváz C., E. (2009). Dimensionar las características de la escritura académica y anticipar su demanda: un caso en la formación de estudiantes de pregrado. Memorias del III Encuentro Nacional y II Internacional de Lectura y Escritura, Bogotá.
- Narváz, E. & Cadena, S. (Comp.). (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Narváz, E., Cadena, S. & Calle, B. E. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. Organización Internacional del Trabajo, Report. Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_235577.pdf
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Parodi, G. (Ed.). (2010a). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, G. (Ed.). (2010b). *Academic and professional discourse genres in Spanish* (vol. 40). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Peña, L. B. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Colombia: MEN. Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- QS World University Rankings (2018). QS Latin American University Rankings 2018. Retrieved from <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>
- Ramos, L. & Nieto, L. (2012). Prácticas de lectura y escritura en la educación superior. In J. C. Arboleda (Ed.), *Textualidades, diversidad y evaluación* (pp. 43-62). Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía, Redipe.
- Sarmiento, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia: Preescolar, Básica, Media y Superior* (3ª. ed.). Bogotá: Proyecto Educación Compromiso de Todos.
- Social Watch (2012). *Colombia: Persiste el reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes*. Retrieved from <http://www.socialwatch.org/es/node/14315>.
- Street, B. (1999). Academic literacies. In C. Jones, J. Turner, and B. Street (Eds.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*, (pp. 193-227). Amsterdam: John Benjamins.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.
- Tinajero, G., López-Bonilla, G., & Pérez, C. (2007). Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: El caso de la disciplina de ciencia, tecnología, sociedad y valores. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1-25.
- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (1), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Torres, R. M. (2009). *From literacy to lifelong learning: Trends, issues and challenges in youth and adult education in Latin America and the Caribbean Regional Synthesis Report*. UNESCO-UIL, CONFINTEA VI, Hamburg, Germany.
- Trigos-Carrillo, L., & Rogers, R. (2017). Latin American influences on multiliteracies: From epistemological diversity to cognitive justice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 373-388. <https://doi.org/10.1177/2381336917718500>
- United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO) (2012, September). Adult and young literacies. *UNESCO Institute of Statistics Fact Sheet No. 20*. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/fs20-literacy-day-2012-en-v3.pdf>
- Vázquez, A. (2007). ¿Alfabetización en la Universidad? Rivarosa, A. (Comp.), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto: Imprenta de la UNRC.
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras*, 71-95.
- Zavala, V. (2018). Language as social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1313-1338. <https://doi.org/10.1590/010318138653255423542>

How to reference this article: Trigos-Carrillo, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective to Academic Literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a10

EMPIRICAL STUDIES



△
N
L
L

BELIEFS AND PRACTICES CONCERNING ACADEMIC WRITING AMONG POSTGRADUATE LANGUAGE-TEACHER TRAINEES

CREENCIAS Y PRÁCTICAS SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA ENTRE MAESTROS EN FORMACIÓN EN POSGRADO

CROYANCES ET PRATIQUES D'ÉCRITURE CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS EN CURSUS DU DEUXIÈME CYCLE UNIVERSITAIRE

Carl Edlund Anderson

Ph. D. English, University of Cambridge, Cambridge, U. K. Assistant Professor, Department of Foreign Languages and Cultures, Universidad de La Sabana (Bogotá, Colombia). Campus del Puente del Común, Km. 7, Autopista Norte de Bogotá. Chía, Cundinamarca, Colombia. carl.anderson@unisabana.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-8476-0434>

Liliana Cuesta-Medina

Ph. D. English Philology, Faculty of Humanities, UNED, Madrid. Professor, Department of Foreign Languages and Cultures, Universidad de La Sabana (Bogotá, Colombia). Campus del Puente del Común, Km. 7, Autopista Norte de Bogotá. Chía, Cundinamarca, Colombia. liliana.cuesta@unisabana.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-8296-6225>

ABSTRACT

This paper reports on the initial stages of a larger study on plurilingual rhetorical communicative competences. Experiential evidence indicated a mismatch between the academic writing competences desired from and displayed by the participants—adult bilingual (L1 Spanish, L+ English) English-language teacher trainees in a postgraduate program at a Colombian university. We examined participants' beliefs and practices concerning academic writing to identify the sources of their challenges and develop the evidential basis for identifying appropriate remedial strategies. This was a mixed methods study, in which we analyzed data from semi-structured interviews, questionnaires, and student artifacts through the grounded theory approach and descriptive statistics. The results suggest that participants' challenges with rhetorical aspects of academic writing stem from a lack of training. However, participants were relatively successful with aspects of writing in which they had been trained: discrete language skills and purely descriptive prose. We conclude their academic writing difficulties are fundamentally non-linguistic and hypothesize they would face similar academic writing challenges even if writing in their L1. There is an urgent need to address these challenges, not only because rhetorical competences are increasingly important in a knowledge-driven society but also because teachers need to be able to train their own students in such competences.

Keywords: academic writing; English language; language teaching; teacher training; L2

RESUMEN

Este artículo expone las etapas iniciales de un estudio más extenso sobre competencias comunicativas retóricas plurilingües. La evidencia a partir de la experiencia mostró una disparidad entre las competencias en escritura académica deseadas y las que exhibía los participantes: adulto bilingüe (L1 español, L+ inglés) en formación para la enseñanza de lengua inglesa en un programa de posgrado de una universidad colombiana. Analizamos las creencias y prácticas de los participantes en relación con la escritura académica para identificar las causas de sus dificultades y desarrollar la base de evidencia para identificar las estrategias

correctivas apropiadas. Este fue un estudio de métodos mixtos, en el que analizamos datos procedentes de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y artefactos de estudiantes por medio del enfoque de la teoría fundamentada y la estadística descriptiva. Los resultados indican que las dificultades de los participantes en relación con aspectos retóricos de la escritura académica se derivan de la falta de capacitación. Sin embargo, los participantes mostraron un buen desempeño relativo en aspectos escriturales en los que se habían preparado: habilidades discretas del lenguaje y prosa puramente descriptiva. Se concluyó que sus dificultades que enfrentan en la escritura académica son fundamentalmente de carácter extralingüístico y se lanzó la hipótesis de que presentarían problemas similares en escritura académica en su primera lengua. Es urgente la necesidad de abordar estos problemas, no solo porque las competencias retóricas están cobrando cada vez mayor importancia en una sociedad orientada al conocimiento, sino también porque los docentes deben estar en capacidad de formar a sus estudiantes en dichas competencias.

Palabras claves: escritura académica; inglés; enseñanza de lenguas; formación de maestros; segunda lengua

RESUMÉ

Cet article présente les premières étapes d'une étude plus approfondie sur les compétences communicatives et discursives multilingues. Cette étude révèle un écart entre les compétences en écriture académique souhaitées par les participants et leurs pratiques. Etudiants titulaires d'une licence d'anglais, bilingues espagnol-anglais donc, ces participants suivent un programme de maîtrise dans une université colombienne. Leurs croyances et pratiques d'écriture ont été analysées selon les critères d'une écriture académique afin d'identifier les raisons de leurs difficultés et d'établir une base observable de ces aspects rédactionnels afin de développer des stratégies scripturales y remédiant. Suivant l'approche de la théorie fondée (*grounded theory*) et les statistiques descriptives, les méthodes adoptées mixtes ont permis d'analyser des entrevues semi-dirigées, des questionnaires et d'autres données des étudiants. Les résultats indiquent que les difficultés relatives aux aspects discursifs de l'écriture académique sont dues à un manque de formation. Néanmoins, après avoir été soumis à différentes pratiques scripturales, les participants montrent une certaine maîtrise des aspects suivants: habilités discrètes du langage y rédaction de descriptions. En conclusion, on peut dire que les difficultés ne sont pas de caractère linguistique, ce qui nous invite à penser qu'ils présentent les mêmes difficultés rédactionnelles en langue maternelle. Il est donc nécessaire de palier à ces difficultés non seulement parce que les compétences discursives sont essentielles dans une société régie par les connaissances mais aussi parce que, en tant qu'enseignants ils devront développer chez leurs étudiants ces compétences discursives à l'écrit.

Mots clés : écriture académique ; anglais ; enseignement de langues ; formation d'enseignants ; deuxième langue

Introduction

This paper reports on results from the initial stages of a larger study on plurilingual rhetorical communication. The larger study is oriented towards identifying effective strategies for helping multi-/plurilingual professional, scientific, and academic writers whose first language (L1) is not English learn to produce more effective argumentative texts in both English as an additional language (L+) and their L1. The needs-analysis stages, on which the present paper reports, had the objective of identifying the beliefs and practices concerning academic writing of adult bilingual (L1 Spanish, L+ English) in-service English-language teacher trainees in a postgraduate program at a private university in Colombia. In this paper, the term *academic writing* refers generally to the forms and styles of rhetorical prose used for research communication in various academic fields. Quality assurance processes within the program had, over a period of 5 years, captured reports of experiential evidence indicating a severe mismatch between the academic writing competences desired from language teacher trainees studying in the program—which were intended to reflect the kinds of professional writing competences required in their field—and the competences these students displayed in their written work. Although there were many aspects of trainee writing that revealed a need for improvement, one of the most salient problems was the difficulty many trainees had in producing effective argumentative writing: presenting a point of view on a topic and supporting it logically through the presentation and discussion of relevant evidence.

This situation was cause for concern for two principal reasons. Firstly, writing assignments are amongst the most significant aspects of evaluation within the program—as in much of contemporary Western academia. Within this tradition, argumentative writing is itself considered pedagogical: students are expected to construct their knowledge about a topic using higher-order thinking skills (Anderson et al., 2001; Bloom, Engelhard,

Furst, Hill, & Krathwohl, 1956) employed in various writing assignments. Thus, problems with writing are often related to problems with learning. Secondly, given that the students under consideration were themselves teacher trainees—teachers with weak academic writing competences may well have trouble fostering the kinds of strong academic writing competences critical for the construction of knowledge in Western academic traditions in their own students.

Commoditization of education and writing in the Anglophone world and Colombia

Concerns about poor student writing have been commonplace worldwide amongst educators and journalistic commentators for generations. With regards to Anglophone, especially American, contexts, Grant (2010) notes that perceptions of a “writing crisis” amongst tertiary-level students in particular are often linked to larger, socially driven changes (see also Schroeder, 2001), such as those related to the entry of new, expanded populations into higher education (Berlin, 1984, 1987; Douglas, 1976; T. P. Miller, 1997) or to technological changes that alter the ways written texts are conceived, produced, and consumed (Eisenstein, 1979; C. R. Miller & Shepherd, 2004). Not surprisingly, then, the recognition of a need for specialized academic writing instruction in the Anglophone world dates from the later 19th century, when—much as in Colombia at present—changing social, economic, and technological conditions were linked to concomitant changes in education, especially at the tertiary level. Anglophone universities of the later 19th century were simultaneously incorporating a larger and more diverse body of students and placing a new emphasis on research and the diffusion of knowledge generated from research (Russell, 2002). However, Grant (2010) also argues that, during the same period, the focus of higher education began to shift away from a “liberal arts” model (Pascarella, Wolniak, Seifert, Cruce, & Blaich, 2005) and towards a more “general” even “vocational” model (Grant, 2010, Defining

Liberal Arts section, para. 3) . Moreover, Grant (2010) likewise argues that the understanding of writing in education also changed, from that of a fundamentally *rhetorical* endeavor (that is, one intended to produce a persuasive effect on its audience) to an essentially *mechanical* activity, focused on grammar and style, in which writing instruction became divorced “from any sense of purpose, audience, or higher reasoning skills.” From the last decades of the 20th century, there has been some new interest in rhetorical writing in the English-speaking world, though pressures generated by the increasing commoditization of education continually push the emphasis back towards mechanics, summarization, and regurgitation.

In recent decades, social and economic developments comparable to those that affected education and writing instruction in later 19th-century Anglophone universities (Grant, 2010) have also been transforming Colombia. Yet though there is reasonably extensive literature on L1 (Spanish-language) academic-writing instruction in Colombia (Arias Arias & Agudelo Montoya, 2010; Colmenares, 2013; Goyes Morán & Klein, 2012; Lora González, 2010; Narváz Cardona et al., 2009; Rincón & Gil, 2010), it is difficult to uncover, even from the larger surveys (Camargo Martínez, Uribe Álvarez, Caro Lopera, & Castrillón, 2008; González Pinzón & Vega, 2013; Laco, Natale, & Ávila, 2010; Moya Pardo, Vanegas Sánchez, & González González, 2014; Ortiz Casallas, 2011; Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013), a historical perspective that goes further back than the late 20th century. This may be because of the relatively limited population that participated in Colombian tertiary education, where academic writing demands are most salient, until relatively recently (Bushnell & Hudson, 2010).

As societies worldwide become increasingly integrated, and it is increasingly the “knowledge society/economy” (Armstrong, 2001; Carlaw, Oxley, Walker, Thorns, & Nuth, 2006; Cowan & van de Paal, 2000; David & Foray, 2002; Drucker, 1992;

Hall & Mairesse, 2006) in which current learners can expect to act out their personal and professional lives, education and education systems must adapt appropriately—and quickly. Many leading education researchers and theorists agree that education systems must prepare learners with the capacities to think critically, solve problems, and make arguments (Ripley, 2013; Sahlberg, 2011, 2014; Wagner, 2008, 2012); we would add that an ability to perform these capacities through multiple languages is also increasingly important. All these capacities are interrelated, though the present study focuses on argumentation (Johnson, 2000; Toulmin, 2003), which is understood as fulfilling a critical pedagogical, knowledge-creating role (MacDonald, 1994; Scott, 1967), and particularly on written argumentative texts of the type required for success in academic and professional contexts.

Previous work on L2 academic and rhetorical writing

In recent decades, the English language has increasingly been recognized as a critical academic lingua franca. Leaving aside ideological concerns about linguistic hegemony (Hyland, 2016), the simple preeminence of English at present in academic, scientific, technological, and research publishing (Graddol, 1997) points to the potential advantages available to those who can access knowledge and participate in ongoing debate and through that language. However, numerous authors have addressed the challenges that academic writing published in English poses for students and researchers working with English as an L+ (Ammon, 2007; Benfield, 2006; Burrough-Boenisch, 2006; Casanave, 2008; Coffin et al., 2003; Curry, 2011; Curry & Lillis, 2004; Flowerdew, 2008, 2009; Kaplan & Baldauf, 2005; Lillis & Curry, 2006; Uzuner, 2008), including affective issues such as self-efficacy (Huerta, Goodson, Beigi, & Chlup, 2016) and self-regulated learning (Cuesta Medina & Anderson, 2014; Hammann, 2005).

Much previous work on academic writing amongst L2 English speakers has been performed in Anglophone university contexts, though there has been an increasing emphasis on both L2 academic writing in the writers' own L1 contexts. Many such studies consider Asian (Chazal & Aldous, 2006; Evans & Green, 2007; Flowerdew, 1999a, 1999b; Li & Flowerdew, 2009; Liu, 2005; Riazi, 1997) or European (Bardi, 2015; Bennett, 2010a, 2010b; Björk, Bräuer, Rienecker, & Jörgensen, 2003; Duszak & Lewkowicz, 2008; Ferguson, Pérez-Llantada, & Plo, 2011; Fernández Polo & Cal Varela, 2009; Johns, 2003; Lillis & Curry, 2006, 2010; Muresan & Pérez-Llantada, 2014; Pérez-Llantada, Plo, & Ferguson, 2011) contexts.

Latin American contexts have probably received less attention in the international sphere (but, for example, Hanauer & Englander, 2011), though national journals increasingly cover such topics. In the case of Colombia, various studies have treated topics related to argumentative and/or academic writing in English as an L+ (Cárdenas, 2003, 2014; Castañeda, 2012; Chala Bejarano & Chapetón, 2013; Correa, 2010; Crawford, Mora Pablo, Lengelign, & Goodwin, 2013; Escobar Alméciga & Evans, 2014; Gómez, 2011; Janssen, Nausa, & Rico, 2012; Nanwani, 2009; Viáfara Gozález, 2008). These, however, have not specifically considered the nature of prior training in writing, especially academic writing, in either the L1 or an L+, though some work on Spanish non-native English speaking (NNES) academic writers has emphasized issues of insufficient training (Burgess & Martín-Martín, 2008; Gea-Valor, Rey-Rocha, & Moreno, 2014; López-Navarro, Moreno, Quintanilla, & Rey-Rocha, 2015; Moreno, Rey-Rocha, Burgess, López-Navarro, & Sachdev, 2012).

Similarly, few Colombian studies have focused on perceptions and beliefs about academic writing (though see Cárdenas, 2014), as have various international studies, considering both writing instructors and NNES writers (Casanave & Hubbard, 1992; Diab, 2005; Díaz Hormazábal,

2007; Hammann, 2005; Huang, 2010; Jenkins, Jordan, & Weiland, 1993; Leki, 1994; Matsuda, Saenkhum, & Accardi, 2013; Pérez-Llantada et al., 2011; Pittam, Elander, Lusher, Fox, & Payne, 2009; Shi & Cumming, 1995; Wan, 2014; Yildirim & Ilin, 2009). However, most of these have considered the cases of writers already immersed in training programs for academic writing or who at least have become aware of the need for such training due to professional demands.

Research objective and questions

Accordingly, with the objective of contributing to a more systematic identification of the sources of this population's apparent difficulties with academic writing to then provide an evidential foundation for further work oriented towards identifying more effective strategies for training in academic writing, the present study was guided by research questions asking the following:

- What prior training on writing, especially academic writing, did adult bilingual (L1 Spanish, L+ English) in-service English-language teacher trainees experience before entering a postgraduate program at a private university in Colombia?
- What are the beliefs and practices of the adult bilingual (L1 Spanish, L+ English) in-service English-language teacher trainees beginning a postgraduate program at a private university in Colombia regarding academic writing in both their L1 and L+ before they receive any training through the program in which they enrolled?

Methodology

Study design and sample

This was a mixed-method study which made use of two data integration strategies: sequential exploratory strategy and sequential explanatory strategy (Creswell, 2012; Creswell & Plano Clark,

2011). The study started with a mixed-method phase to identify preliminary results. Then, these results were followed-up with an in-depth qualitative phase to assess why these results might have occurred.

There were 56 participants aged 25-40 (mean age 29.76), divided into five groups, drawn from two master's programs for in-service English-language teachers at a private university in Colombia, South America. All the participants held undergraduate or professional degrees. The researchers contacted 80 students from the programs' student population for potential participation in the study, and invitations were made face-to-face and/or by e-mail. Ultimately, 56 students voluntarily consented to participate in the study.

Data collection instruments and procedures

Procedures followed in this study complied with all the appropriate ethical concerns of a research study of this kind. Data was collected using semi-structured interviews and questionnaires, as well as student artifacts. The questionnaire (see Appendix A) was designed by the researchers to provide information about the participants' experience, training, and current understanding of academic writing practices. It also inquired about their conceptualization of the genre and its perceived features, the strategies and resources used, and the difficulties they might have experienced when writing academic texts. After piloting to review its validity and reliability, the questionnaire was distributed via the web-based Google Docs service (<http://docs.google.com/>). As a follow-up to the questionnaire, to expand understanding of the phenomena under investigation, three 20-minute focus groups and 15 semi-structured interviews (each lasting 20-25 minutes) were held with selected participants. Questions guiding the focus groups and semi-structured interviews (see Appendix B) were designed by the researchers to elicit responses on topics of interest derived from analysis of the questionnaire responses; questions were validated prior to

implementation. In particular, participants were asked about actions taken and processes followed when they produced academic texts, the perceived effectiveness of them, and whether they perceived any need to improve on their current levels of competence. Focus groups and interviews were held either on the participating university campus or through Skype; interviews were held individually, while focus groups consisted of 3 participants in each instance.

Student artifacts (56) were collected throughout three academic semesters and assessed by the program instructors against the task requirements specified in the participants' program documentation; this documentation could be shared upon request with interested researchers. Additionally, a total of 34 participant posts produced in online course forums during the introductory phase of the participants' research courses were taken into consideration to expand the data on their beliefs and practices regarding academic writing prior to the commencement of instruction on this topic as part of their regular program of study.

Data analysis procedures

To identify the underlying causes of the participants' academic writing difficulties, qualitative data from questionnaires, interviews and focus groups, and student artifacts (ranging from forum posts, to short essays or term papers prepared as coursework, to thesis-length research reports) were triangulated, coded, and analyzed using the grounded theory approach to consolidate main themes and categories that responded efficiently to the study's inquiry (Corbin & Strauss, 2008). Extracts from the analyzed data relevant to answering the present study's research questions are presented in the Results section. Additionally, the questionnaires yielded some basic quantitative data that was analyzed through frequency counts and simple descriptive statistics (Chambliss & Schutt, 2012). In all cases, participant identities have been anonymized. Illustrative examples from the analyzed data presented in the Results section

are identified with the capital letter “P” plus either a letter (for interview responses; for example, “PM,” for “Participant M”) or number (for questionnaire responses or other examples from artifacts; for example, “P1” for “Participant 1”).

Results

Results concerning participants’ prior training in writing

Most (52 out of 56) of the participants claimed to have received some kind of prior training on writing in their L+ (English), all within the context of undergraduate degree programs. However, most concurred that this training was general, not focused on academic writing as such: descriptors such as “traditional,” “general,” and “superficial” recurred often in the data.

- Training in English requires the same model in order to learn the important concepts. (Questionnaire, P44)
- Very different, I have gone deeper in my L1 for obvious reasons, I am a good writer of Spanish, but not so good at English. L2 writing training was too short and superficial. (Questionnaire, P49)
- I think the training I received in Spanish, my L1, was mainly based on the right use of vocabulary. Aspects such as structuring a paragraph or linking ideas were disregarded. (Questionnaire, P27)

Additionally, less than half of the participants (26 out of 56) claimed to have received any kind of prior training on academic writing in their L1 (Spanish). However, it was always the case that any prior training had been part of some more general writing instruction in which the focus had been on mechanical aspects, for example, orthography and grammar. No participant had received discrete training focused specifically on academic writing in their L1. Some students (14 out of 56) claimed that their experiences teaching English as an L+ had provided them with opportunities to

improve their academic writing abilities, though it is difficult to say whether such perceptions were born out in reality.

- Probably, I have received more specific training in English writing than in Spanish. or [sic] at least, I can recall easier such training. Probably the fact that I teach students writing in my classes, makes me more aware of English writing. (Questionnaire, P26)
- Spanish writing wasn’t focused on the correct structures to use, as it is done in English, but it was about taking out your ideas and stamp them on the paper. A matter of writing fluency. (Questionnaire, P28)

Some (10) students even reported feeling more comfortable with academic writing in the L+ than in the L1, though the evidence also suggests that the postgraduate program in which the participants were enrolled placed a far greater emphasis on academic writing (all in the L+) than had ever been demanded of them in any previous educational experience through either their L1 or L+.

- It’s always been a challenge because I know I have to put a tremendous amount of effort to concentrate, write well and produce good paragraphs in my essays and reports. I thought I was good in writing because I never had any problem in Spanish. When it came to write to English, all was a disaster. (Interview, PB)
- I never imagine academic writing as that hard. I have to write too much, and sometimes I feel overwhelmed because the many papers I have in my to-do list. I have to recognize I do not have yet what I need to produce a good report. (Interview, PM)

Results concerning participants’ beliefs and practices about academic writing

Beliefs that goals and practices for academic writing are different in the L1 and L+

Thirty-nine (39) students held what we identified as grave misconceptions (implicit or explicit) about academic writing in general, for example, that appropriate rhetorical strategies for

academic writing in the L1 and L+ were completely different.

- Something I am learning how to deal with—this [sic] is something that differs from Spanish to English—is the sentence length. I have had many difficulties with this aspect and I think it is crucial to work on it to have a better performance in any writing context. (Questionnaire, P30)
- I think English is a lineal language while Spanish has a spiral way, on the other hand punctuation is a major difference between L1 and L2 because in English you are more punctual and in Spanish you have to organize more ideas to give a final conclusion or statement. (Questionnaire, P29)

Beliefs that mechanical aspects of writing should be prioritized

Interestingly—and somewhat alarmingly—when participants were presented with a list of seven features of academic writing (see Appendix A, Question 20) and asked to identify what they considered the most important of these features, by far the most frequent choice (21 out of 56 participants) for the most important feature was *correct grammar*. Other choices for the most important feature of academic writing received far fewer votes: the second most frequent choice was *paragraph structure* (8 out of 56 participants), the third was *sentence structure* (7 out of 56 participants), and the fourth was *correct orthography* (7 participants). Nevertheless, it is remarkable that these four most frequent selections for the most important element of academic writing tend to be focused on highly mechanical aspects of writing. The sixth most frequent choice was *essay structure* (5 out of 56 participants), and—very tellingly—the fewest votes for most important feature were split between *evidence* and *persuasiveness*, tied for last place with each receiving only 4 of the 56 votes. This strong perception bias towards a mechanical, non-rhetorical concept of academic writing is likewise reflected in participants’ additional observations.

- “I think grammar is fundamental if you want to make you [sic] writing understandable and depend on your topic, evidence is so important to make your writing clear and objective.” (Questionnaire, P29)
- “Because in order to write clear information, orthography and grammar must be written perfectly.” (Questionnaire, P25)
- “They [orthography and grammar] are the basics when making use of the language specially for academic purposes, taking into account the type of readers that are going to get through the texts”. (Questionnaire, P6)

Fifteen (15) participants also identified other recurring factors that they felt hindered development of their academic writing competences, including the misuse of translation, faulty drafting and outlining skills, lack of knowledge of “necessary” academic jargon, and poor rhetorical skills.

- Translation, or think in L1 first in order to translate the idea to L2. (Questionnaire, P25)
- Probably, the most difficult part is to decide whether to paraphrase or cite literal ideas. Depending on the complexity of the text, sometimes one option is better than the other. To decide such thing, sometimes causes me trouble. Also, organizing ideas to avoid redundancy and repetition can be a pain in the neck. (Questionnaire, P26)
- Being direct is very hard for me as a Spanish speaker because we tend to give too many details or to beat around the bush. (Questionnaire, P27)
- I think the vocabulary I use most of the times, is no the expected in an academic writing but I find very difficult to synthesize some of my ideas and thoughts. (Questionnaire, P29)
- I think I lack essential vocabulary to write in an academic context and it usually takes really long for me to create a more elaborated sentence or paragraph. I (also) have to write reports for my supervisor and boss and I have been told that the sentences I write are too long (like the ones I produce in Spanish) and the ideas become ambiguous in some cases. (Questionnaire, P30)

Absence of rhetorical considerations from beliefs and practices

However, considering the objectives of this study, the major problem encountered in the student artifacts analyzed was barely reflected in the participants' own concerns: poor argumentative competences. One of the few examples from the data of a student touching on this concern is presented in the following excerpt:

My greatest fear—mm-hmm—is to write well, following the models the instructor gives us, and produce what she calls *arguments*...the thesis are hard to produce because you need to come up with a good idea, and then find a way to support it with other tools. (Interview, PZ)

As recognized by this participant, grappling with the need to use evidence to support a particular point of view was a struggle for many. In many artifacts analyzed, participants simply failed to even express their own points of view, even when explicitly instructed to do so, preferring to summarize those of others found in their reading. The following excerpt (Draft 03, p. 32, P1), drawn from a participant's work for what was assigned as an analytical literature review (to identify a gap in research on/knowledge about a given topic in applied linguistics) is representative.

To conclude with studies carried at international level, Tinsley (n. d.) researched on cultural diversity and cross-cultural communication in children at NJ department of education. The researcher implemented classroom activities, that involved readings, video clips exposure and role plays, similar to the present research study. The researcher concluded that through the videos exposure the teachers learned about their students' culture, background and interests, as well as the students had the opportunity to develop some tasks as discussions that enabled them to make personal connections using a project-based approach. (Draft 03, p. 32, P1)

Despite somewhat awkward style, as might be expected of novice writers, the prose is perfectly comprehensible, yet has no real relationship with assigned task objectives. It is almost purely

descriptive, with no critical analysis of, or argument about, the topic; no new ideas are developed, nor has the participant drawn any relationship between the topic they are summarizing and any other information or idea. When participants did try to promote a particular point of view, they almost invariably did so by expressing personal opinion with emphasis on the strength of their convictions (for example, through statements like "I strongly believe that...") rather than through evidence-based argument, even when they had carefully summarized, elsewhere in their work, evidence that they could have used. To be fair, to judge from the strident recommendation of the numerous instructional books published as guides to academic writing (for example, Biggam, 2008, pp. 64-68), such problems are extremely common amongst many beginning academic writers using either an L1 or L+. Yet, considering that the participants were part-time adult learners with numerous challenges in work and everyday life to produce additional concerns for them, the total cognitive load demanded to unlearn the belief that the learner's job is principally one of regurgitating pre-existing information in partially digested form—which they are otherwise in danger of transmitting to their own students—is considerable.

Discussion

Participants' prior training in writing

As noted in the literature review (see the Previous Work on L2 Academic and Rhetorical Writing section of the present study), most studies on beliefs and practices of university-level writers, either in Colombia or elsewhere, are conducted within the context of university writing courses that are, of course, intended to alter those beliefs and practices. Yet university students are not *tabulae rasae*: they enter university equipped with the technology of writing and must inevitably have acquired certain beliefs and practices in relation to it. While there is much anecdotal information from university faculty about what these beliefs

and practices might be, few studies—especially in Colombia—have specifically considered them (see the Previous Work on L2 Academic and Rhetorical Writing section of the present study). Thus, our results represent a step towards developing a better picture of this issue.

Given that the participants in the present study were beginning postgraduate students, our results suggest that what they learned about writing in both their primary/secondary and undergraduate educations had helped them become relatively successful with aspects of writing (in either L1 or L+) in which they had already been trained, these having been overwhelmingly concerned with grammar, orthography, and the production of accurate descriptive written prose. This finding lends further weight to the understanding that their problems are indeed not fundamentally linguistic, though many of the participants assumed that they were, and not the result of a complete lack of training per se. Rather, it seems that such training as they received simply did not include any effective focus on the rhetorical aspects of academic communication necessary for success at the university level.

Participant beliefs and practices about academic writing

In general, our results indicate that participants conceived of writing (generally) as an activity essentially for reporting information. This is a belief at odds with the fundamentally rhetorical focus of Western academic writing, as well as the conception of its production as a process (and, indeed, in educational settings, a process that is essentially pedagogical rather than informational) (Badger & White, 2000; Flower & Hayes, 1981; Freedman, Dyson, Flower, & Chafe, 1987; Seow, 2002). Here again we interpret the participants' challenges with these aspects of academic writing as the result of prior training that lacked any effective focus on rhetorical aspects of academic communication. This lends additional support to the notion that their challenges with writing in

the L+ are not fundamentally the result of lacking appropriate linguistic skills in the L+, as many participants themselves believed.

Indeed, participants' world-views largely lacked an understanding that effective academic writing in either their L1 or their L+ has a principally rhetorical objective. This puts them fundamentally at odds with not only their instructors but evaluators and the global research community as a whole, in whose own world-views such understandings occupy a central place (Casanave & Hubbard, 1992; Cooper & Bikowski, 2007; Kaufhold, 2015; Leki, 1994; Viáfara González, 2008; Yildirim & Ilin, 2009). In other words, the problems that the participants had with regards to the writing tasks assigned by their instructors resulted principally from a clash of cultures—though given that the participants are implicitly seeking access and admission to the “alien culture” of academia, success in this endeavor implies that they must learn its ways. Nevertheless, the main challenge here may be that neither students nor many instructors recognize that such problems are indeed fundamentally cultural rather than linguistic.

Effects of prior training in language and writing and current beliefs and practices

The participants' overwhelming focus on mechanical aspects of written communication at the expense of rhetorical aspects may be the result of overemphasis on mechanical aspects in the writing instruction they themselves received in primary, secondary, and even tertiary educational contexts in both the L1 and the L+. Indeed, the participants' own roles as teachers of an additional language may be exacerbating the problem. Operative here may be the “law of the instrument” (Kaplan, 1964, p. 28), famously formulated by Maslow (1966) as: “It is tempting, if the only tool you have is a hammer, to treat everything as if it were a nail” (p. 15). We have interpreted the participants' beliefs about writing and language as creating a domino effect with cascading negative

outcomes, as they struggled to comprehend the academic challenges they faced armed only with tools that were insufficient for understanding the new, rhetorical demands of these challenges.

Cummins, in various publications (Cummins, 2008; Cummins, Brown, & Sayers, 2007; Cummins & Man Yee-fun, 2007), has drawn attention to the distinction between *discrete language skills*, the “rule-governed aspects of language (including phonology, grammar, and spelling)” (Cummins & Man Yee-fun, 2007, p. 800) and *cognitive academic language proficiency* (CALP), the “ability to understand and express [...] concepts and ideas that are relevant to success in school” (Cummins & Man Yee-fun, 2007, p. 801), which certainly incorporate the concept of academic writing used in this study. Yet even in the present age of communicative language teaching, much classroom practice still focuses on just such discrete, or mechanical, aspects of language. Contemporary approaches to language teaching still tend to simplistically divide communicative competence into the infamous four skills of speaking, listening, reading, and writing (where classroom emphasis is, moreover, placed very much in that order; Hinkel, 2007). Despite recognition in the research literature that it is necessary to integrate discrete language skills into the classroom by connecting them to real world uses with functional goals (e.g., Nunan, 1989, 2001), the “four skills” scheme implicitly deemphasizes the varying purposes to which such skills might be put or the strategies that might be needed to achieve those purposes using one or more of those skills. In other words, this understanding of writing as a monolithic skill characterized by a focus on the discrete, mechanical (as opposed to cognitive-communicative) aspects of language has de-emphasized the critical roles played by audience and genre awareness—and, indeed, rhetorical purpose—needed for the development of effective communication, especially in academic and business contexts. In short, the participants seemed to approach what are fundamentally non-linguistic cognitive-communicative problems as if they were discrete language

problems, because that is what their experiences, as both students and teachers of language, have prepared them to do.

These results are cause for concern, not merely because the argumentative professional communicative competences exemplified in academic writing are critical for success in an increasing number of 21st-century spheres, but because it is additionally important that teachers be able to train their own students in such competences.

Recommendations for training in academic writing

The growing need for tertiary students around the world to both access and produce academic works in English means it is well past time for educators and researchers outside the Anglophone sphere—perhaps especially in the “developing world”—to look more seriously at strategies for developing their learners’ academic writing competences in both the L1 and L+ (which is often English). Yet while it seems clear that training in plurilingual rhetorical communication should certainly not be restricted to bare linguistic competences (in L1 and/or L+), it should be emphasized that it also needs to go beyond formal rhetorical competences (important though they are) to take in not only genre and disciplinary awareness (Kuteeva & Negretti, 2016; Negretti & Kuteeva, 2011; Pérez-Llantada, 2015) but also essential life skills, such as self-efficacy and self-regulation (Cuesta Medina & Anderson, 2014; Hammann, 2005; Huerta et al., 2016). Moreover, accepting the premise that one of the chief goals of contemporary education should be to develop learners’ argumentative competences (Ripley, 2013; Sahlberg, 2011, 2014; Wagner, 2008, 2012), we would also agree with those who argue such competences should be addressed from the primary levels (Anderson, McDougald, & Cuesta Medina, 2015; Gárate & Melero, 2005; Hillocks, 2011; Migdalek, Rosemberg, & Yáñez, 2014; Mora González, 2014) and continued throughout learners’ subsequent schooling. Of course, implementing such

training requires teachers who are themselves well-versed in rhetorical communication.

Developing both remedial programs for current older learners, as well as preventative preparation for current (and future) younger learners, also requires further research on how plurilingual rhetorical communicative competences can be most effectively fostered for different types of learners, particularly with regards to the types of difficulties learner writers have, why they have them, and the relationships and nature of transfer (positive and negative) between plurilingual writers' communicative competences with different languages.

Limitations and recommendations for future research

The principal limitation on the present study was its relatively small-scale, including only 56 participants, all at the postgraduate level, within a single program (see Methodology). As indicated in the literature review (see Previous Work on L2 Academic and Rhetorical Writing), studies on university-level students' beliefs and practices concerning academic writing and their prior training on writing are lacking in Colombia, though they are also scarce even at an international level; most studies have examined students already involved in a writing instruction program. The results of the current study represent a preliminary step towards clarifying these matters, but clearly wider studies that include larger numbers of participants, particularly at the undergraduate level, from more institutions are required to gain a wider understanding of the issues. Such an understanding would be necessary as an evidential basis on which to develop approaches not only to better prepare current university-level students but also to reconsider the curricula of secondary- and indeed primary-level education on writing and rhetorical communication.

Conclusion

This preliminary study has shown that learning writers' own pre-existing beliefs about writing,

academic writing, and rhetorical communication—especially when an additional language is involved—can create considerable challenges. Yet the abilities to not only produce effective rhetorical communication (including, but clearly not limited to, academic prose) but also critically interpret the rhetorical communication of others are increasingly crucial for academic and professional success in virtually every field of endeavor—as well as for effective democratic citizenship. For Colombia, as for many parts of the developing world (indeed the developed world as well), the value of developing such abilities amongst learners of all ages is perhaps still underappreciated. The challenges of developing effective approaches for training different kinds of learners in such abilities are likewise considerable. Nevertheless, it seems likely that success in these endeavors would provide current and future generations with powerful tools that support life-long success—and a clearer understanding of the underlying causes of learners' academic writing difficulties serves as a valuable first step towards this goal.

References

- Ammon, U. (2007). Global scientific communication: Open questions and policy suggestions. *AILA Review*, 20(1), 123-133. <http://dx.doi.org/10.1075/aila.20.11amm>
- Anderson, C. E., McDougald, J. S., & Cuesta Medina, L. (2015). CLIL for young learners. In C. N. Giannikas, L. McLaughlin, G. Fanning, & N. D. Muller (Eds.), *Children learning English: From research to practice* (pp. 137–151). Reading, UK: Garnet.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P., Raths, J. & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Arias Arias, V., & Agudelo Montoya, C. L. (2010). ¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), 95-109.
- Armstrong, P. (2001). Science, enterprise and profit: Ideology in the knowledge-driven economy. *Economy and Society*, 30(4), 524-552. <http://dx.doi.org/10.1080/03085140120089081>

- Cuesta Medina, L., & Anderson, C. E. (2014, September). *Identifying self-regulatory problems in the context of academic writing amongst in postgraduate language-teacher trainees*. Paper presented at the VI Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Bogotá, Colombia.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bardi, M. (2015). Learning the practice of scholarly publication in English —A Romanian perspective. *English for Specific Purposes*, 37, 98-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2014.08.002>
- Benfield, J. R. (2006). How authors can cope with the burden of English as an international language. *CHEST Journal*, 129(6), 1728. <http://dx.doi.org/10.1378/chest.129.6.1728>
- Bennett, K. (2010a). Academic discourse in Portugal: A whole different ballgame? *Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 21-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2009.11.002>
- Bennett, K. (2010b). Academic writing practices in Portugal: Survey of Humanities and Social Science researchers. *Diacrítica*, 24(1), 193-209.
- Berlin, J. A. (1984). *Writing instruction in nineteenth-century American colleges*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Berlin, J. A. (1987). *Rhetoric and reality: Writing instruction in American colleges, 1900- 1985*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Biggam, J. (2008). *Succeeding with your Master's dissertation: A step-by-step handbook*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., & Jöorgensen, P. S. (Eds.) (2003). *Teaching academic writing in European higher education*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain*. New York, NY: Longmans, Green.
- Burgess, S., & Martín-Martín, P. (Eds.) (2008). *English as an additional language in research publication and communication*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Burrough-Boenisch, J. (2006). Negotiable acceptability: Reflections on the interactions between language professionals in Europe and NNS 1 scientists wishing to publish in English. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 31-43. <http://dx.doi.org/10.2167/cilp086.0>
- Bushnell, D., & Hudson, R. A. (2010). The society and its environment. In R. A. Hudson (Ed.), *Colombia: A country study* (5th ed.). Washington, DC: Federal Research Division, Library of Congress.
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., Caro Lopera, M. Á., & Castrillón, C. A. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Quindío, Colombia: Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, Universidad del Quindío.
- Cárdenas, M. L. (2003). Teacher researchers as writers: A way to sharing findings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 5, 49-64.
- Cárdenas, M. L. (2014). Publishing and academic writing: Experiences of authors who have published in PROFILE. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 11-20.
- Carlaw, K., Oxley, L., Walker, P., Thorns, D., & Nuth, M. (2006). Beyond the hype: Intellectual property and the knowledge society/knowledge economy. *Journal of Economic Surveys*, 20(4), 633-690. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6419.2006.00262.x>
- Casanave, C. P. (2008). "The stigmatizing effect of Goffman's stigma label: A response to John Flowerdew." *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4), 264-267. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.013>
- Casanave, C. P., & Hubbard, P. (1992). The writing assignments and writing problems of doctoral students: Faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research. *English for Specific Purposes*, 11(1), 33-49. [http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906\(92\)90005-U](http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906(92)90005-U)
- Castañeda, H. (2012). Profiling academic research on discourse studies and second language learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 9-27.
- Chala Bejarano, P. A., & Chapetón, C. M. (2013). The role of genre-based activities in the writing of argumentative essays in EFL. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 127-147.
- Chambliss, D. F., & Schutt, R. K. (2012). *Making sense of the social world: Methods of investigation* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Chazal, E. de., & Aldous, Y. K. (2006). From Japanese to Anglo-Saxon academic writing culture: A practical framework and a personal journey. *The East Asian Learner*, 2(2).

- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M., & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London: Routledge.
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: Autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1), 201-227.
- Cooper, A., & Bikowski, D. (2007). Writing at the graduate level: What tasks do professors actually require? *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), 206-221. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.008>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Correa, D. (2010). Developing academic literacy and voice: Challenges faced by a mature ESL student and her instructors. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 79-94.
- Cowan, R., & van de Paal, G. (2000). *Innovation policy in a knowledge-based economy*. Luxembourg, Luxembourg: European Commission, Enterprise Directorate General.
- Crawford, T., Mora Pablo, I., Lengelign, M., & Goodwin, D. (2013). From contrastive rhetoric towards perceptions of identity: Written academic English in central Mexico. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 9-24.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 71-83). New York, NY: Springer.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Cummins, J., & Man Yee-fun, E. (2007). Academic language: What is it and how do we acquire it? In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*. Boston, MA: Springer US. <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8>
- Curry, M. J. (2011, March). "Where there is no laundry": A review of books on writing for publication. *Journal of English for Academic Purposes*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2010.09.003>
- Curry, M. J., & Lillis, T. M. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly*, 38(4), 663. <http://dx.doi.org/10.2307/3588284>
- David, P. A., & Foray, D. (2002). An introduction to the economy of the knowledge society. *International Social Science Journal*, 54(171), 9-23. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2451.00355>
- Diab, R. L. (2005). Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case study. *TESL Canada*, 23(1), 28-43.
- Díaz Hormazábal, R. (2007). Argumentative writing strategies and perceptions of writing in academia by EFL college students. *Literatura y Lingüística*, (18), 253-282. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112007000100015>
- Douglas, W. W. (1976). Rhetoric for the meritocracy: The creation of composition at Harvard. In R. M. Ohlmann & W. W. Douglas (Eds.), *English in America: A radical view of the profession* (pp. 97-132). Oxford, England: Oxford University Press.
- Drucker, P. F. (1992). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society* (2nd ed.). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Duszak, A., & Lewkowicz, J. (2008). Publishing academic texts in English: A Polish perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(2), 108-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2008.03.001>
- Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change: Communications and cultural transformations in Early-Modern Europe* (Vol. 1). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Escobar Alméciga, W. Y., & Evans, R. (2014). Mentor texts and the coding of academic writing structures: A functional approach. *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 21(2), 94-111.
- Evans, S., & Green, C. (2007). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005>
- Ferguson, G. R., Pérez-Llantada, C., & Plo, R. (2011). English as an international language of scientific publication: A study of attitudes. *World Englishes*, 30(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-971X.2010.01656.x>
- Fernández Polo, F. J., & Cal Varela, M. (2009). English for research purposes at the University of Santia-

- go de Compostela: A survey. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 152-164. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2009.05.003>
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Flowerdew, J. (1999a). Problems in writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 243-264. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80116-7](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80116-7)
- Flowerdew, J. (1999b). Writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 123-145. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80125-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80125-8)
- Flowerdew, J. (2008). Scholarly writers who use English as an additional language: What can Goffman's "Stigma" tell us? *Journal of English for Academic Purposes*, 7(2), 77-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2008.03.002>
- Flowerdew, J. (2009). Goffman's stigma and EAL writers: The author responds to Casanave. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(1), 69-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2009.01.001>
- Freedman, S. W., Dyson, A. H., Flower, L., & Chafe, W. (1987). *Research in writing: Past, present and future*. Berkeley, CA: Center for the Study of Writing. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED285205>
- Gárate, M., & Melero, A. (2005). Teaching how to write argumentative texts at primary school. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education* (2nd ed., pp. 323-337). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Gea-Valor, M.-L., Rey-Rocha, J., & Moreno, A. I. (2014). Publishing research in the international context: An analysis of Spanish scholars' academic writing needs in the social sciences. *English for Specific Purposes*, 36, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2014.05.001>
- Gómez, J. D. (2011). Teaching EFL academic writing in Colombia: Reflections in contrastive rhetoric. *PRO-FILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(1), 205-213.
- González Pinzón, B. Y., & Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195-201.
- Goyes Morán, A., & Klein, I. (2012). Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (Dos casos: Colombia y Argentina). In L. Laco, L. Natale, & M. Ávila (Eds.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Graddol, D. (1997). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London, England: The British Council.
- Grant, D. M. (2010). Back to the future? Writing instruction in the 21st century liberal arts. *UNIversitas: The University of Northern Iowa Journal of Research, Scholarship, and Creative Activity*, 6(2).
- Hall, B. H., & Mairesse, J. (2006). Empirical studies of innovation in the knowledge-driven economy. *Economics of Innovation and New Technology*, 15(4-5), 289-299. <http://dx.doi.org/10.1080/10438590500512760>
- Hammann, L. (2005). Self-regulation in academic writing tasks. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 15-26.
- Hanauer, D. I., & Englander, K. (2011). Quantifying the burden of writing research articles in a second language: Data from Mexican scientists. *Written Communication*, 28(4), 403-416. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088311420056>
- Hillocks, G. J. (2011). *Teaching argument writing, grades 6-12: Supporting claims with relevant evidence and clear reasoning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hinkel, E. (2007). Integrating the four skills: Current and historical perspectives. In R. B. Kaplan (Ed.), *Oxford handbook in applied linguistics* (2nd ed., pp. 110-126). Oxford, England: Oxford University Press.
- Huang, J. C. (2010). Publishing and learning writing for publication in English: Perspectives of NNES PhD students in science. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2009.10.001>
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58-69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.005>
- Janssen, G., Nausa, R., & Rico, C. (2012). Shaping the ESP curriculum of an English for PhD students program:

- A colombian case study of questionnaire research. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 51-69.
- Jenkins, S., Jordan, M. K., & Weiland, P. O. (1993). The role of writing in graduate engineering education: A survey of faculty beliefs and practices. *English for Specific Purposes*, 12(1), 51-67. [http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906\(93\)90027-L](http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906(93)90027-L)
- Johns, A. (2003). Academic writing: A European perspective. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 313-316. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.005>
- Johnson, R. H. (2000). *Manifest rationality: A pragmatic theory of argument*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science*. San Francisco, CA: Chandler Publishing.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (2005). Editing contributed scholarly articles from a language management perspective. *Journal of Second Language Writing*, 14(1), 47-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2005.01.001>
- Kaufhold, K. (2015). Conventions in postgraduate academic writing: European students' negotiations of prior writing experience at an English speaking university. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 125-134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.08.007>
- Kuteeva, M., & Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2015.08.004>
- Laco, L., Natale, L., & Ávila, M. (Eds.) (2010). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Leki, I. C. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28(1), 81-101. <http://dx.doi.org/10.2307/3587199>
- Li, Y., & Flowerdew, J. (2009). International engagement versus local commitment: Hong Kong academics in the humanities and social sciences writing for publication. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 279-293. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2009.05.002>
- Lillis, T. M., & Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars. *Written Communication*, 23(1), 3-35. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088305283754>
- Lillis, T. M., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. London, UK: Routledge.
- Liu, L. (2005). Rhetorical education through writing instruction across cultures: A comparative analysis of select online instructional materials on argumentative writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2004.11.001>
- López-Navarro, I., Moreno, A. I., Quintanilla, M. Á., & Rey-Rocha, J. (2015). Why do I publish research articles in English instead of my own language? Differences in Spanish researchers' motivations across scientific domains. *Scientometrics*, 103(3), 939-976. <http://dx.doi.org/10.1007/s11192-015-1570-1>
- Lora González, R. F. (2010). *La evaluación de la escritura académica en situaciones de multiculturalidad: Un estudio de caso en la Universidad Nacional*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- MacDonald, S. P. (1994). *Professional academic writing in the humanities and social sciences*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Maslow, A. H. (1966). *The psychology of science: A reconnaissance*. New York, NY: Harper & Row.
- Matsuda, P. K., Saenkhum, T., & Accardi, S. (2013). Writing teachers' perceptions of the presence and needs of second language writers: An institutional case study. *Journal of Second Language Writing*, 22(1), 68-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2012.10.001>
- Migdalek, M. J., Rosemberg, C. R., & Yáñez, C. S. (2014). La génesis de la argumentación: Un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. *Íkala*, 19(3), 251-267. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v19n3a03>
- Miller, C. R., & Shepherd, D. (2004). Blogging as social action: A genre analysis of the weblog. In L. J. Gurak, S. Antonijevic, L. Johnson, C. Ratliff, & J. Reyman (Eds.), *Into the blogosphere: Rhetoric, community, and culture of weblogs*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Miller, T. P. (1997). *The formation of college English: Rhetoric and belles lettres in the British cultural provinces*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Mora González, C. A. (2014). *The influence of graphic organizers in A1 sixth graders' argumentative writing skill in an EFL context* (Unpublished Master's thesis). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Moreno, A. I., Rey-Rocha, J., Burgess, S., López-Navarro, I., & Sachdev, I. (2012). Spanish researchers' perceived

- difficulty writing research articles for English-medium journals: The impact of proficiency in English versus publication experience. *Ibérica: Revista de La ...*, 24, 157-184.
- Moya Pardo, C., Vanegas Sánchez, I., & González González, C. (2014). *Escribir hoy en el posgrado. Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Muresan, L.-M., & Pérez-Llantada, C. (2014). English for research publication and dissemination in bi-/multiliterate environments: The case of Romanian academics. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 53-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2013.10.009>
- Nanwani, S. (2009). Linguistic challenges lived by university students in Bogotá in the development of academic literacy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 11, 136-148.
- Narváez Cardona, E., Girón, S. L., Gómez, O. L., Méndez, F., Mosquera, J., Fernando, L., ... Ariza. (2009). Escritura académica en un programa de formación en epidemiología: Reflexiones sobre prácticas de enseñanza. *Revista de La Maestría En Salud Pública*, 7(13), 1-13.
- Negretti, R., & Kuteeva, M. (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 95-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.002>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). Syllabus design. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 55-65). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: Estado del arte. *Íkala*, 16(28), 17-41.
- Pascarella, E. T., Wolniak, G. C., Seifert, T. A., Cruce, T. M., & Blaich, C. F. (2005). *Liberal arts colleges and liberal arts education: New evidence on impacts*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pérez-Llantada, C. (2015). Genres in the forefront, languages in the background: The scope of genre analysis in language-related scenarios. *Journal of English for Academic Purposes*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.005>
- Pérez-Llantada, C., Plo, R., & Ferguson, G. R. (2011). "You don't say what you know, only what you can": The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*, 30(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2010.05.001>
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (Eds.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P., & Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34(2), 153-170. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070802528270>.
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 105-137. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90030-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90030-8)
- Rincón, G., & Gil, J. S. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419.
- Ripley, A. (2013). *The smartest kids in the world: And how they got that way*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (2nd ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173-185. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Schroeder, C. (2001). Academic literacies, legitimacy crises, and electronic cultures. *Journal of Literacy and Technology*, 1(2).
- Scott, R. L. (1967). On viewing rhetoric as epistemic. *Central States Speech Journal*, 18(1), 9-17. <http://dx.doi.org/10.1080/10510976709362856>
- Seow, A. (2002). *The writing process and process writing*. (pp. 315-320). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shi, L., & Cumming, A. (1995). Teachers' conceptions of second language writing instruction: Five case studies. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 87-111. [http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90002-0](http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743(95)90002-0)
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated.). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Uzuner, S. (2008). Multilingual scholars' participation in core/global academic communities: A literature review. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4), 250-263. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.007>
- Viáfara González, J.J. (2008). From pre-school to university: Student-teachers' characterize their EFL writing development. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 10, 73-92. Retrieved from <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/98>
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need - and what we can do*. New York, NY: Basic Books.
- Wagner, T. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change the world*. New York, NY: Scribner.
- Wan, W. (2014). Constructing and developing ESL students' beliefs about writing through metaphor: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 23, 53-73. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2014.01.002>
- Yildirim, R., & Ilin, G. (2009). Tutors' and students' perceptions of what makes a good undergraduate research paper. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1636-1640. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.288>

Appendix A: Questionnaire

This short questionnaire collects information about your academic writing background. Your anonymity will be respected, and the answers you provide in this form will be used solely for educational and research purposes. It is expected that you would be able to complete the questionnaire in 15-25 minutes.

I understand and agree that my answers may be used for the purposes of research at [name of institution].

- Yes
- No

1. What is your highest level of academic training? (primary, secondary, undergraduate, other professional degree, masters, doctoral)

- Primary
- Secondary
- Undergraduate
- Masters
- Doctoral
- Other professional degree

2. In what subject or subject area is your undergraduate/professional or other higher academic degree(s)?

3. What is your first language (L1)?

- Spanish
- English
- Other

4. Did you receive training in writing in your L1?

- Yes
- No

5. If you received general training in writing in your L1, at what educational level did you receive it?

- Primary
- Secondary
- Undergraduate
- Masters
- Doctoral
- Other professional degree

6. If you received general training in writing in your L1, did it cover any of the following aspects (check all options that apply):

- Orthography
- Grammar
- Punctuation
- Sentence structure
- Paragraph structure

- Essay structure
- Genres or types of writing (descriptive, expository, compare/contrast, cause/effect, reflective, summary, narrative, argumentative)
- Rhetoric persuasion
- Argumentation

7. Did you receive training in your L1 about critical reading?

- Yes
- No

8. Did you receive specific training in academic writing in your L1?

- Yes
- No

9. If you received specific training in academic writing in your L1, at what educational level did you receive it:

- Primary
- Secondary
- Undergraduate
- Masters
- Doctoral
- Other professional degree

10. If you received specific training in academic writing in your L1, was it through a specific academic writing course?

- Yes
- No

11. Did you receive specific training in your L1 in finding, analyzing, evaluating, and using information to support your writing?

- Yes
- No

If English is your L1, then skip questions 12 to 19.

12. Did you receive training in writing in English?

- Yes
- No

13. If you received general training in writing in English, at what educational level did you receive it?

- Primary
- Secondary
- Undergraduate
- Masters
- Doctoral
- Other professional degree

14. If you received general training in writing in English, did it cover any of the following aspects (check all options that apply)?

- Orthography
- Grammar
- Punctuation
- Sentence structure
- Paragraph structure
- Essay structure
- Genres or types of writing (descriptive, expository, compare/contrast, cause/effect, reflective, summary, narrative, argumentative)
- Rhetoric persuasion
- Argumentation

15. Did you receive training in English about critical reading?

- Yes
- No

16. Did you receive specific training in academic writing in English?

- Yes
- No

17. If you received specific training in academic writing in English, at what educational level did you receive it?

- Primary
- Secondary
- Undergraduate
- Masters
- Doctoral
- Other professional degree

18. If you received specific training in academic writing in English, was it through a specific academic writing course?

- Yes
- No

19. Did you receive specific training in English in finding, analyzing, evaluating, and using information to support your writing?

- Yes
- No

20. Based on your experience, rank what you consider the most important features of academic writing. (Scale ranges from 1 to 7, being 1 the least important, and 7 the most important.)

- ___ Orthography
- ___ Grammar
- ___ Sentence structure
- ___ Paragraph structure
- ___ Essay structure
- ___ Evidence
- ___ Persuasiveness

21. Briefly describe why you choose your first and second ranked items as the most important features.

22. Briefly describe why you choose your sixth and seventh ranked items as the least important features.

23. Briefly describe how you usually find and/or use information to support your writing in your L1.

24. What have you done, if anything, to solve any difficulties you have encountered in academic writing in your L1?

If English is your L1, then skip questions 25-29.

25. If English is not your L1, briefly describe how you usually find and/or use information to support your writing in English.

26. If English is not your L1, briefly describe what you find most difficult about academic writing in English.

27. What have you done, if anything, to solve any difficulties you have encountered in academic writing in English (if English is not your L1)?

28. If English is not your L1, briefly describe the most important differences between any training you received in writing in your L1 and any training you received in writing in English.

29. If English is not your L1, briefly describe the most important differences you see in the way you write in your L1 and in English.

Appendix B: Semi-Structured Interview Guide Questions

This semi-structured interview inquiries about your academic writing beliefs and your practices when writing texts for academic purposes. Your anonymity will be respected, and the answers you provide in this form will be used solely for

educational and research purposes. It is expected that the interview will take no longer than 20-25 minutes.

Interviewer's name: _____

Interviewee's name: _____

I understand and agree that my answers may be used for the purposes of research at [name of institution].

- Yes
- No

1. Do you find academic writing in English difficult? (Yes/No.)
2. (If the respondent says YES to Question 1, ensure you ask Questions 2 and 3; otherwise, skip them).
3. Briefly describe what you find most difficult about academic writing in English.

4. What have you done, if anything, to solve any difficulties you have encountered in academic writing in English?
5. Describe the most important differences you see in the way you write academic texts in your L1 and in English.
6. What kind of resources do you use to produce academic texts in English?
7. What proves effective when you write academic texts in English?
8. What would you need to improve your academic writing competence?
9. Are there any additional comments you would like to make?

How to reference this article: Anderson, C. E. and Cuesta-Medina, L. (2019). Beliefs and Practices Concerning Academic Writing among Postgraduate Language-Teacher Trainees. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 29-49. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a01

MODALITY AND CODE GLOSSES TO TRANSITION FROM ACADEMIC WRITTEN TO ORAL DISCOURSES: AN EXPLORATORY STUDY

MODALIDAD Y GLOSAS DE CÓDIGO EN TRANSICIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO
AL ORAL: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

MODALITÉ ET GLOSES DE CODE POUR PASSER DU DISCOURS ACADÉMIQUE ÉCRIT À L'ORAL :
UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

Ricardo Alfonso Nausa Triana

*B. A. Philology and Language,
Universidad Nacional de Colombia;
M. A. Applied Linguistics to TEFL,
Universidad Distrital Francisco José
de Caldas. Ph. D. student in Applied
Linguistics and English Language,
University of Birmingham. Professor
in the IPD program at Department
of Languages and Culture, Universi-
dad de Los Andes.
Cra. 1 N.º 18A-12, Oficina: GB-
520 (Edificio Franco), Bogotá,
Colombia.
ra.nausa20@uniandes.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0003-3686-6095](https://orcid.org/0000-0003-3686-6095)*

ABSTRACT

This article presents the results of a pilot study carried out in an English for Academic Purposes (EAP) class for Ph. D. programs at a private university in Bogotá. The study sought to identify which mechanisms students use in oral presentations (OPs) to express content that was originally written in essays and how such mechanisms mark differences of performance in the OPs. To identify the mechanisms, a discourse analysis comparison of eight pairs of essays and their corresponding OP transcripts was performed. Changes to the expression of modality and the inclusion of code glosses were two mechanisms used to make such a transition. Further submechanisms were also identified. This analysis includes the linguistic mechanisms used to modify sentences, their pragmatic appropriateness, and their grammatical correctness. The analysis shows that high-achievers more consistently used code glosses and modifications to the expression of modalization than their low-achieving counterparts.

Keywords: academic discourse; English for academic purposes; oral presentations; essays; code glosses; modality.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio piloto realizado en un curso de inglés con fines académicos (EAP) ofrecido para programas de doctorado en una universidad privada de Bogotá (Colombia). El estudio buscó identificar qué mecanismos usan los estudiantes en sus presentaciones orales (OPs) para expresar contenido escrito originalmente en ensayos, y cómo dichos mecanismos marcan diferencias de desempeño en las OP. Para identificar esos mecanismos, se realizó una comparación mediante análisis del discurso de ocho pares de ensayos y sus correspondientes transcripciones de las OP. Dos de los mecanismos usados para hacer dicha transición fueron cambios en la expresión de la modalidad y la inclusión de glosas de código. También se identificaron otros submecanismos. Este análisis incluye los mecanismos lingüísticos usados para modificar oraciones, su adecuación pragmática y su corrección gramatical. El análisis muestra que quienes tienen mejor desempeño hicieron un uso más consistente de glosas de

51

Received: 2017-03-31 / Accepted: 2017-11-27 / Published: 2019-01-24
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a02

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2019), pp. 51-67, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

código y modificaciones a la expresión de modalización que sus homólogos con desempeño inferior.

Palabras clave: discurso académico; inglés con fines académicos; presentaciones orales; ensayos; glosas de código; modalidad.

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une étude pilote conduite dans un cours d'anglais à des fins académiques (EAP) offert pour suivre des cours de doctorat dans une université privée de Bogotá, en Colombie. Cette étude vise à identifier les opérations utilisées par les étudiants pour exprimer oralement (OP) le contenu écrit dans des essais et comment celles-ci permettent de rendre compte des différences lors du passage à l'expression orale (OP). Afin de les identifier, on a comparé en utilisant l'analyse de discours huit paires d'essais et la transcription de leur présentation orale. Le recours aux modalités et à celui de reformulateurs explicatifs sont deux des opérations principalement utilisées pour assurer le passage de l'écrit à l'oral. D'autres sous-opérations ont également été identifiées: opérations linguistiques pour modifier les énoncés, adéquation pragmatique y correction grammaticale. L'analyse montre que l'usage consistant de reformulateurs explicatifs et les modifications d'expressions de modalisation ont conduit à de meilleures performances.

Mots-clés : discours académique ; anglais à des fins académiques ; présentations orales ; essais ; glose de code ; modalité.

Introduction: A Colombian EAP Program for Ph. D. Students

To survive in the more-than-ever competitive academic world, non-English speaking scholars need to not only master the essentials of writing for publication in English but also develop effective public speaking skills (Zareva, 2009) to participate in the conferences organized by the academic communities of which they want to be recognized members. Research papers and conference presentations can pose challenges related not only to their content and elaboration, but also to their rhetorical and linguistic aspects. To help scholars overcome these challenges, more and more English for Academic Purposes (EAP) courses for faculty or graduate students include research writing and public speaking skills as part of their language instruction. These courses are meant for graduate students to learn to master researcher genres (Hyland, 2009) such as the research paper and the conference presentation; however, being a graduate student does not necessarily guarantee knowing the basics of academic writing or public speaking in English. For this reason, graduate students in contexts in which English is not a first language need to start their academic English instruction with basic undergraduate student genres (Hyland, 2009) like the essay and the oral presentation.

I am an instructor of the second course of an EAP program for different PhD programs at a private university in Colombia. In this course, my students learn to write academic essays and present them in the form of short oral presentations (OPs) whose content is their research in progress. I expect essays to be clear, organized, and linguistically accurate (see appendix A for criteria) and oral presentations (see appendix B) to additionally be engaging and easy to understand, given that the audience is composed of other PhD classmates from different disciplines. Essays usually meet the expected criteria, arguably because of the opportunity students have to revise and edit them with the help of the instructor. In the oral delivery, however, struggling students face several

difficulties ranging from lack or misuse of linguistic resources to discontinuous, choppy, or halting talk; lack of engagement with the audience; and heavy dependence on slides or scripted versions of their talk, which in many cases recycle the sentences in the essays (Nausa, 2015).

This study¹ analyses this last aspect: sentences (content) that students recycle from their essays either completely unaltered or modified. The purpose is to identify how the changes to the way in which written content was expressed to rework it in the oral mode are a mark of oral performance achievement. This article focuses on two mechanisms to express or modify written content in the oral mode: changes to the expression of modality and the inclusion of code glosses.

Research Questions

To approach this observed overall satisfactory achievement of writing objectives in contrast to the marked oral performance differences among students, this research aims to answer the following questions:

- What are the differences between the essays and OPs in this class as observed in (1) the use of modality and code glosses with an emphasis on (2) the grammatical accuracy and (3)

1 In this article, I make a partial report of a study carried out to meet the requirements of the first year in the PhD Program in Applied Linguistics and English Language at the University of Birmingham. The study, *Syntactic Mechanisms in the Transition from Academic Written to Oral Discourses: Performance Differences in an EAP Course*, was part of the evaluation process and has been partially published. In the original manuscript, four mechanisms—modifications to clauses, reduction of noun phrases, transitions in the expression of modality, and inclusion of code glosses—were reported. The first two mechanisms have been published in Nausa (2017). The other two (modalization and code glosses) are the subject matter of this article. The complete study has also been presented as a paper in several conferences, including the 2015 ASOCOPI Conference in Medellín and the 2016 AAAL (American Association for Applied Linguistics) annual conference in Orlando, Florida.

pragmatic appropriateness of the changed sentences?

- What linguistic differences in the use of these two mechanisms are observed between high-rated and low-rated OPs?

Modality and Code Glosses

The effectiveness of an OP depends on aspects like focus on novelty, engagement with the audience, use of the visual channel, and simplification of information (Carter-Thomas & Rowley-Jolivet, 2003). Given that OPs are often-times based on written versions that might include complex linguistic structures such as nominalizations, heavily modified noun groups, and passive voice (Halliday & Matthiesen, 2004; Biber, Grieve, & Iberri-Shea, 2009), the adjustment of information might be a challenge for non-native speakers (NNS) or novice presenters. Failure to make appropriate discursive choices might place a processing burden on both the speaker and the audience. Two concepts—modality and code glosses, and their related mechanisms—allow us to understand the transformation of the way content is expressed in the transition from written to oral content by the same author. These two concepts have been widely studied within the systemic functional linguistics approach (modality and metadiscourse (code glosses).

Modality

The study of modality has been approached under other related terminology: propositional attitudes (Cresswell, 1985), evaluation (Hunston, 1994; Swales, 2004), hedging (Hyland, 1996a; 1996b), and stance (Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan, 1999), among others. Modality is defined as the judgement of what is being expressed (Halliday & Matthiesen, 2004). In *you must finish the report soon*, *must* indicates the speaker's judgement towards the action expressed in the clause. Halliday and Matthiesen propose three related aspects in the understanding of modality: types, orientation, and value.

There are four types of modality: probability (*may be*), usuality (*sometimes*), obligation (*must be*), and inclination (*want to* or *can*). These four types can be grouped into two general categories: modalization (probability and usuality), or the degree of certainty or frequency of what is said; and modulation (obligation and inclination), degree of desirability or willingness.

Orientation refers to how modality is expressed according to two dimensions: subjective-objective (opinion-holder presence) or explicit-implicit (salience of expression of modality).

- (1) Eh, eh *I think that* the problems is this. The violence is more reported now. (GCOP)²³

In (1) *I think that* expresses probability in a subjective way; the opinion-holder is the person uttering or writing the clause (*I*). The same expression conveys modality in an explicit way; *I think that* is not inside the modalized clause *the problem is this*.

- (2) If we understand eh well this change in that conception we *probably* eh eh [fs] we be able to have a better cities and eh we [fs] and la... eh tss [fs] *maybe* we can eh preserve some important environments like the eastern mountains in Bogotá. (GCOP)

In (2) *probably* and *maybe* express probability in an objective and implicit way; the speaker construes the proposition as objective since the adverbs do not directly refer to the pronoun *we* (the opinion-holder) but to the predicates (*be able to have better cities / preserve environments*). The adverbs also convey modality in both implicit and explicit ways:

- 2 Most of the examples to illustrate different kinds of glosses are taken from the subcorpus of oral presentations used in this study. When this is the case, I use the codes in Appendix 3. The other examples are taken from the general corpus of oral presentations and essays. For these examples, I use the code (GCOP).
- 3 The examples in the sentences may include errors. As it is customary in language learning discourse analysis, these errors will not be marked with the [*sic*] tag, as this is an expected characteristic of this type of discourse. Nonetheless, these errors will be addressed when differences of performance are discussed.

probably is inside the modalized clause (*we probably be able*) while *maybe* is outside (*maybe we can*).

Value is the expression of modality between polarities: *yes* and *no*. For example, in obligation, polarities are expressed by the imperatives *do* and *don't*, while intermediate values (modalities) can be expressed by modals such as *should*, or verbs such as *required*, which mark modality in values from strong (close to *YES-do*) to weak (close to *NO-don't*).

Several previous studies have been carried out on English native speaker (NS) and NNS, novice and professional expression of modality in written academic genres (e.g., Barton, 1993; Hyland, 1996a; 1996b, 2005b; Lee, 2008; Aull & Lancaster, 2014; Bruce, 2016; Lancaster, 2016; etc.). However, no studies on changes in the use of modality to transition from written to oral discourse have been found. Two lines of study focus on English NS and NNS expression of modality in undergraduate and graduate programs.

First, modality in OPs has been studied in the context of L2 learners' discourse socialization, the adaptation to a group's discourse practices. Morita (2000) analysed the ways in which NS and NNS (Japanese and Chinese) graduate students expressed modality as epistemic stance. In a similar study on OPs as project work for L2 socialization, Kobayashi (2006) identified the use of relational and sensing verbs by undergraduate Japanese students as a mechanism to describe their thoughts and feelings from a Systemic Functional Linguistics approach.

A second line of study focuses on syntactic mechanisms used by NS and NNS to express stance in OPs. Zareva (2012), for example, analysed the use of first-person pronoun stance structures, adverbials, and anticipatory *it*-stance structures (explicit-subjective) to persuade. In a similar study, Zareva (2013) analysed first-person pronouns to identify the identity roles construed by TESOL graduate students in their OPs, based on Tang and John's (1999) typology of academic identities. Some of the roles

found can be related to specific modality types. For example, the role of originator (e.g. *I found that*) can be interpreted as a strong, subjective, explicit way of expressing probability.

Like Zareva's (2012), this pilot study seeks to identify how modality is expressed in graduate students OPs in English. However, this study puts more emphasis on the language choices to transition from written modalized content in essays to express it in OPs.

Code Glosses: A Definition and a Taxonomy

Code glosses have been studied within the concept of *metadiscourse* as the ways text producers organize their texts and interact with their audience (Hyland, 2005a). Vande Kopple (1985) proposes a classification system of metadiscourse: textual and interpersonal. Textual metadiscourse includes (1) text connectives (*first, second*), (2) code glosses (*for example*), (3) validity markers (discussed here as probability modality), and (4) acknowledgement of authorship (*according to*). Interpersonal metadiscourse encompasses (1) illocution markers (*in conclusion*), (2) attitude markers (discussed here as obligation and inclination modalities), and (3) commentaries (to directly address the audience).

Although Vande Kopple assigns code glosses a textual function, it could be argued, as Hyland (2005a, 2007) does, that these devices also perform an interactional clarifying function. Hyland (2007) defines code glosses as actions that the writer or speaker performs to elaborate their discourse to make it clear and accessible to their audience, or as "small acts of propositional embellishment" (p. 267). Hyland classifies glosses into two general categories: reformulation and exemplification (see Table 1 for his taxonomy of code glosses).

Reformulation

In reformulation a new unit is introduced as a restatement of the old unit to frame it from a different stance, elaborate on it, or add emphasis to

it. Reformulations are classified into two types: expansions and reductions Hyland (2007).

Expansions amplify the meaning of what was previously expressed and are concretized in two subtypes. One is explanations used to elaborate on the meaning of what was expressed by adding a gloss or a definition. Markers to introduce explanations are *that is, known as, called* and *referred to as*.

(3) First eh, the (lineal synthesis) is **called**⁴ too eh [synthesis by steps]. **This means**, eh **that** eh [you can use one chemical reaction A eh plus B eh produce C.] (GCOP)

Example (3) also exemplifies the other subtype of expansion: implication. Implications provide a summary or a conclusion of what was previously expressed and are typically marked by *in other words* and *this means that*.

The second type of reformulation is reductions. Reductions narrow down the scope of a previously expressed proposition.

One kind of reduction is paraphrasing, which offers a gist or a summary of what was previously expressed. Paraphrase markers include *that is, in other words*, and *put another way*.

(4) In this model the labour market have a complete information and eh make the decision the [fs] about the salary or wages. (In this case, the labour market [fs] the labour market pay in order to eh individual productivity.) **In other words**, [more productivity implies eh more salary or wages.] (E1-P1)

The other kind of reduction is specification. Specifications add details that constrain propositional interpretation. Some markers of specification are *specifically* and *in particular*.

4 The following conventions are used in the sample sentences. Parentheses are used to mark the unit that is elaborated, square brackets for the code glosses, and bold type for the expression that introduces the gloss. It is important to set the distinction between the linguistic marker and the actual code gloss. It is common to find reports that confuse the markers of code glosses with the code glosses themselves.

(5) First, general policies, these type of policies are supporting any kind of entrepreneurial acti [fs] activities, no matter what kind of firm there are making. And localized policy, **specifically** supporting high growth firms. (E1-P1)

It needs to be born in mind that some signals, like *in other words*, announce that a code gloss will be used, but do not specifically announce whether the gloss will be an expansion or reduction. It is in the interpretation of the gloss that the hearer-reader identifies it as one or the other.

Exemplification

The second category of glosses is exemplification. Examples provide more accessible ways to interpret content. Hyland (2007) proposes three types of examples: category instantiation, parallel case, and rule instantiation.

The first presents instances of a general category; *like* and *such as* are markers of this type.

(6) Overcrowding and poor sanitation expose individual [fs] individuals, especially children to the involvement of (parasites) **such as** [the malaria parasite plasmodium] transmitted by the female *Anopheles* mosquito. (GCOP)

The second introduces parallel or similar cases to the one that needs elaboration; *like* is a typical parallel case marker.

(7) Eh there is popular metaphor in the medical institution that says that your (body) is **like** [a building blocks], is formed by building blocks, language le building blocks **like** molecules. (GCOP)

The third type provides a precept or instantiation of a rule; *say, for example*, and *or* introduce this type of exemplification.

(8) also (the emotion last a certain period and finally, may have a define location in the body). **For example**, [disgust is located in the stomach, eh **or** fear is located in the heart rate,] ok? (GCOP)

Table 1 summarizes the code glosses taxonomy and includes some examples of their typical markers:

Table 1. A Taxonomy of Code Gloss Markers

| Reformulation | | | | Exemplification | | |
|-----------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Expansion | | Reduction | | Category Instantiation | Parallel / similar case | Rule instantiation |
| Explanation | Implication | Paraphrase | Specification | | | |
| <i>That is</i> | <i>In other words</i> | <i>That is</i> | <i>More specifically</i> | <i>Like</i> | <i>Like</i> | <i>For example</i> |
| <i>Known as</i> | | <i>In other words</i> | <i>In particular</i> | <i>e.g.</i> | <i>Much like</i> | <i>Say</i> |
| <i>Called</i> | <i>This means that</i> | <i>Put another way</i> | <i>Accurately</i> | <i>For example</i> | | <i>Such as</i> |
| <i>Referred to as</i> | | | | | <i>Such as</i> | <i>e.g.</i> <i>or</i> |

Note. Adapted from Hyland (2007)

Research on code glosses in English academic discourse is framed within the study of metadiscourse and has mainly focused on written academic texts (cf., Valero-Garcés, 1996; Hyland, 1998; Bunton, 1999; Vergaro, 2004; Bondi, 2005; Murillo Ornat, 2006a, 2006b, 2012, 2016; Del Saz-Rubio, 2011; Li & Wharton, 2012; Basturkmen & Von Randow, 2014).

The use of code glosses has also been studied in academic posters, a written genre closely related to OPs. D'Angelo (2010, 2011) analysed the use of metadiscourse (including code glosses) and other visual elements as communication strategies in academic posters written by native speakers of English in different disciplines. In relation to code glosses, she found that similar interactional strategies across disciplines suggest cross-disciplinary conventions. Talebinejad and Ghadyani (2012) compared the use of code glosses in posters written in English by Iranians and native speakers of English. The authors found that NS use more code glosses, but fewer pictures in their posters, which was interpreted as NS' perception of the process of persuasion as of high importance in the construction of arguments and the avoidance of ambiguous interpretations.

In oral academic discourses, code glosses have been studied mainly in instructor discourses for lecture comprehension by language learners (Aguilar & Arnó, 2002; Aguilar, 2008) and for their role and

use in EAP classrooms (Bamford, 2005; Bu, 2014; Lee & Subtirelu, 2015).

Code glosses in spoken EFL student academic discourses, and more specifically OPs, have only appeared in a couple of studies. Kong and Xin (2009) analysed metadiscourse in Chinese non-English major EFL learners in basic oral communication tasks, including short non-academic OPs under testing conditions. The results of this study focus on the quality of spoken production as evidenced by the amount and type of metadiscourse (including code glosses) used. Alessi (2005) studied the frequency, form, and function of metadiscourse markers in OPs by advanced Italian learners of English. Although the presentations given by the students in that study were based on written content, no comparisons were made between the way information was conveyed in written sources and how it was translated into their OPs. The use of code glosses was analysed “to interpret and disambiguate meanings of words and phrases” (Alessi, 2005, p.184), but they were found to be almost entirely absent from the OPs as compared to NS oral discourses.

Analysis of the literature found justifies the study of modality and code glosses in OPs. The use of these linguistic aspects has not been studied to explain the transition from written to oral modes in contexts like the one described here.

Methods: Context, Participants, and Data Collection

This research was carried out in a Colombian EAP program aimed at helping students enrolled in PhD programs in a private university in Bogotá improve their academic writing and public speaking skills (Janssen, Ángel, & Nausa, 2011). In the second course of this program, students learn to write essays and present them to their audience of multi-departmental classmates in the form of a short OP. The eight participants in this study were chosen from the nine courses taught since the first semester of 2011. Three students were enrolled in humanities PhD programs (anthropology and history), three in social science programs (law and business), and two in science/engineering programs (engineering and biology). Rough estimations allow us to state that students in this course would be placed between the A2 and B1 levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

58

The selection of students for this pilot study was based on the grades assigned to their oral presentations (see Appendix 2), on a scale from 1 to 5, with 5 being the maximum possible grade. Grades ranging from 3.9 to 5 were classified as high-achieving, those below the class average (3.8) as low-achieving. To obtain a balanced comparison, four low-rated and four high-rated OPs were chosen. A low-achieving grade did not necessarily mean a failing grade.

To identify the mechanisms used to present essay content in oral presentations, I compiled a corpus of eight pairs of parallel texts (11,064 tokens) following the Carter-Thomas and Rowley-Jolivet (2001) methodology of comparing parallel written (conference proceedings) and spoken (conference presentations) texts by the same author. In this study, all the texts were part of a class project in which students had to write essays (see Appendix 1) about the problems they were approaching with their PhD research. The essays were written based on the logical division of ideas (expository)

structure (Oshima & Hogue, 2006). Essays had to be presented to the class in the form of a short OP. To prepare for the OP, students studied models of problem-solution speeches (Reinhart, 2005). OPs had to be 5 to 10 minutes long, include visuals like slides from presentation programs, be delivered keeping the class' multi-departmental, non-expert, PhD student audience in mind, and include a space for questions and answers.

The essay and related OP subcorpora (see Appendix 3) contained 5,255 and 5,809 tokens, respectively. Essays were collected in the rough draft stage (without the instructor's comments and suggestions) to guarantee that the samples reflected the students' actual English use. OPs were videotaped and transcribed orthographically, including tags (see Appendix 4 for conventions) to mark reading from slides or script moments and speaking disfluencies.

Once the corpus was compiled, I read and colour-coded all eight pairs of texts to identify sentences expressing the same content in the author's essay and OP transcription. 108 sentences (3,166 tokens) were extracted for analysis and compared to identify how written content was reworked in the oral context and the relative success of those mechanisms. Changes to aspects of modality were identified based on the SFL (Halliday & Matthiesen, 2004) account of the phenomenon (refer to the Methods Section). Markers of explicitness and subjectivity like modal verbs (*must*), adverbs of certainty (*maybe*) or clausal constructions (*I think that...*) were considered in the manual analyses. Code gloss analysis was based on the identification of elements not present in the essay but in the OP, which was interpreted as modifications made for the audience. Hyland's (2007) code gloss marker taxonomy was useful in the identification of these elements.

Findings

This article describes changes to the expression of modality and inclusion of code glosses as

ways to present originally written content in OPs and to generally distinguish high and low levels of performance.

Changes to the Expression of Modality

Among the three aspects in the expression of modality, change of orientation or value, and transition between types of modality were found to be two sub-mechanisms that students used to change written (w) into spoken (s) content as illustrated in (1w) and (1s)⁵:

(1w) **Some people have thought that** this right is unlimited and **that it is possible** for the owner to do everything there.

(1s) **Some people thinks** that the property rights eh has eh essentially a individual conceptual reflects a individual conception, so **they think** they **can** do over their property eh anything that they want. (E2-P2)

In (1w), two types of modality are expressed: probability and inclination. Probability is expressed objectively and explicitly (orientation) by *some people have thought*. Inclination is expressed objectively and explicitly by *it is possible*. To transform this content into the oral mode, the student kept the objective-explicit expression of probability (*they think*), but made use of subjective-implicit realizations of inclination such as ability/potentiality (*can*).

Syntactic choices made by the student in (1s) were both pragmatically and grammatically appropriate. First, the use of extraposed clauses (*it is possible...*) to mark stance has been found to be most frequent in the written mode (Carter-Thomas & Rowley Jolivet, 2001), and the use of modals (*can*) to express modality is typical of oral modes (Halliday & Matthiessen, 2004). Additionally, the choices in (1s) fixed the meaning of what was expressed in (1w). (1w) fails to express the potential violation of the law (obligation) because it is written as

expressing potentiality. (1s) clarifies the intended meaning.

Discrepancies in meaning between (1w) and (1s) can be explained as follows. *Can* and *it is possible* are two ways of expressing inclination, but *can* is also used to express obligation at a low value. Inclination includes two variants: potentiality and ability. The meaning in (1w) is clearly more inclined towards potentiality (not to low-value obligation) as confirmed by the surrounding lexical context (*the right is unlimited, ...do everything there*). The meaning in (1s), on the other hand, places more emphasis on obligation at a low value, also as reinforced by the lexical context (*reflects a individual conception, anything that they want*).

From this analysis, it can be concluded that this student exhibited grammatical and pragmatic knowledge to transfer modalized propositions to the oral mode notwithstanding the inaccuracy in (1w). Grammatically speaking, he showed evidence of knowing the aspects (orientation and value) he could modify to express inclination. Pragmatically, he demonstrated he was able to select forms typical of oral and written academic discourses. As a result, his ability to modify the expression of modality could be conceived of as a marker of successful oral performance.

Low-achiever sentences in the OP subcorpus, on the other hand, did not exhibit the application of any of the abovementioned strategies. As can be observed in the following examples, modalized sentences are barely changed:

(2w) In many archaeological context **can** be found remains of several types;

(2s) Eh [reading4] in [fs] in many contexts [fs] in many archaeological contexts, the archaeologists **can** found remains of several types. (E3-P3)

(3w) However, in reality a movement **can** never be explained only by a cause.

(3s) Ok the conclusion, eh [reading] in reality a movement **can** never be explained only by a cause. (E6-P6)

5 For clarity purposes, I created the mark (#w) for the written version and (#s) for the spoken version. For example, (1w) and (1s) are the written and spoken version of the same sentence.

This lack of change in the oral version can be explained based on what authors like Zareva (2009) and Rowley-Jolivet and Carter-Thomas (2005) have found in their studies contrasting the performance of NS and NNS in presentations based on written texts: NNS tend to use language resources that are more typical of the written mode, which probably reflects their perception of OPs as more formal events, while NSs' choices reflect a more casual and interactive perception of OPs. These authors, however, do not discard lack of grammatical and pragmatic knowledge as a potential reason for the NNSs' choices, which seems to also be the case in low-rated OPs. Similarly, Flowerdew (2000) found that learner's discourse in writing does not exhibit a high degree of modalization. In this study, low-rated OPs did not exhibit a high degree of modalization or mechanisms to vary its expression either.

Another way of modifying the written expression of modality was the transition between types of modality. The following examples illustrate this transition.

(4w) As an example, in construction projects, people **usually** try to get quality projects, cheap, and in a short time.

(4s) We **cannot** obtain a cheap project in a short time and with high eh [fs] with high quality. (E5-P5)

(4w) modalizes the process as usuality (*usually*). In (4s), this process is expressed as potentiality (*cannot*). (4w) construes the process as 'a usual attempt' while (4s) construes it as something that is not feasible. The surrounding lexical context along with the expression of modality construes the nuances of meaning. In (4w) failure *to get the quality projects done* is expressed with the verb *try*, which presupposes that something was attempted but not done; in (4s), this is expressed with the negative modal *cannot*.

This transition is effective despite a few word choice and grammar inaccuracies being evidenced. The student managed to keep the meaning of the

original proposition and used proper syntactic devices for the types of modality he selected for the essay and OP.

The low achievers' sentences, on the other hand, did not exhibit the application of any of the strategies discussed so far. Sentences (5w) and (5s) serve as an example to illustrate this situation:

(5w) The DNA is a type of organic biomolecule found in the cells of all living organism and **can even be preserved** after the death of these (animals, plants or humans) for hundreds and thousands of years.

(5s) The DNA is a type of organic biomolecule found in [fs] on living cells and [fs] and **can be preserved** after the death of an organism: animals, plants, or humans for hundreds and thousands of years. (E3-P3)

Sentence (5w) is modalized as potentiality *can* and expressed in passive voice. However, (5s) shows no modification to the expression of modality or the use of passive voice. In fact, the sentence remains almost completely unmodified. Like the transition examples in (2w-2s) and (3w-3s), the observed lack of change in the oral version (5s) seems to reflect the tendency observed by Zareva (2009) and Rowley-Jolivet and Carther-Thomas (2005) in NNS presenters: low-achievers seem to resort to what they know (written ways of expression) and ignore other language resources that could make their OPs more casual and interactive.

Use of modalization and changes to its expression seem to be key markers to discriminate between levels of oral performance. As shown in the sample sentences, high achievers demonstrated their ability to modify the orientation, value, or types of modalities. Low achievers, in contrast, did not demonstrate such ability.

Use of Code Glosses

OP sentences expressing originally written content by the same author exhibit more than one type of gloss introducing content not originally expressed in essays. Sometimes gloss markers assign a new discursive role to content expressed in

writing. Sentences (6w) and (6s) illustrate the use of two glosses: implication and rule instantiation.

(6w) In the first case, if vibrations travel through substrate the legs becomes the first receptor.

(6s) (They uses eh four (xxx) organs that are located in the legs, in (xxx) legs.) **That means** [that the [fs] they are feeling the vibrations that comes through the substrate] **because** [those vibrations come to first in contact to the legs.] (E7-P7)

Although (6w) and (6s) express the same meaning, and both are used as elaborations of previous content, they perform different functions in the essay and OP. In the essay, (6w) is used as an instantiation of one of two cases of insect organ receptors: legs and antennae, as evidenced by *in the first case*. However, this instantiation function is not carried out as a code gloss given that (6w) is not an expansion of an adjacent sentence; it is positioned as a topic sentence in a new paragraph. (6s), on the other hand, includes two examples of code glosses. The first (implication) is introduced by *that means*. The second case (expansion) is marked by *because...* to introduce and explain the result of the legs' organ receptors being in contact with the substrate, implicit in (6w). Probably, the need to make this information explicit is the student's perception that the technical term (*substrate*) might pose difficulties for the audience. Although *because* has not been categorized as a gloss marker in the metadiscourse literature (e.g. Hyland, 2005a; 2007), but as a transition marker, it can nonetheless be argued that it performs this interpersonal function when used to expand given content, as in (6s).

Cases of code glosses were also found in low-rated OPs; however, in comparison to high-rated OPs, their use lacked either grammatical accuracy or pragmatic appropriateness, as seen in 7w and 7s.

(7w) Finally, the social ideas and treatments of madness have the component of the familiar care, derived of catholic precepts of charity, poverty, and mercy. Furthermore in colonial context, they are determined by gender, castes and professions,

(7s) eh finally the social ideas about eh the treatment and the comprehension of madness that are related with familiar care in (Latin American context) is different, totally different with the treatment eh of madness in eh [English countries] of eh [English colonies,] sorry, and eh [French colonies]. Eh but also is related about the gender, the castes, and the types of madness. (E8-P8)

(7s) shows the use of specification. *English colonies* and *French colonies* specify the *colonial context* referred to in (7w). However, two drawbacks are found in the transition from the essay to the OP. One, the glosses are not introduced by a marker like *like* or *such as*. It is not only the use of the gloss that helps to specify the meaning, but also the use of a marker that clarifies the type of reformulation that is being made. Two, the content is altered in ways that do not seem to be pragmatically motivated. For example, in (7w) the idea that is conveyed is that *social ideas about madness in colonial contexts...are determined by gender, castes, and professions*, while in (7s) the lack of a subject in the last clause (*...also is related...*) obscures this meaning because it is not clear to what this predicate refers.

The identified cases of code gloss use in high- and low-rated OPs allow us to draw two conclusions. First, it can be claimed that both high- and low-achievers in this study understand when potential moments of confusion or need for elaboration arise. Therefore, their use of glosses can be said to be pragmatically relevant. Second, as in modalization of content, there is variation between high- and low-rated OPs in terms of grammatical accuracy and pragmatic relevance. The high achievers' glosses were pragmatically correct, were introduced by standard markers (*that is*), and contained fewer grammatical errors. The use of glosses was not found in several instances when they were expected during low-rated presentations, notwithstanding its apparent ease of application and the assumed ample knowledge that this Ph. D. population had about their own research topics.

Conclusion

In this article, I have tried to answer the following questions:

- What are the differences between the essays and OPs in this class as observed in (1) the use of modality and code glosses with an emphasis on (2) the grammatical accuracy and (3) pragmatic appropriateness of the changed sentences?
- What linguistic differences in the use of these two mechanisms are observed between high-rated and low-rated OPs?

I have described changes to the expression of modality and inclusion of code glosses as two mechanisms to express written content in OPs. These mechanisms have been observed as more consistently followed by high-achievers both in pragmatic (clarifying potentially confusing information, not altering original meanings) and grammatical (using more standard forms or with fewer infelicities) terms. These mechanisms (and their submechanisms) are proposed as potential areas for the analysis of academic discourse in oral presentations and were found to be potential useful markers of successful performance in the OPs of Colombian students in an EAP course for PhD university programs.

The findings in this study might have pedagogical implications. University EAP classes that focus on productive skills could consider the findings in their grammar instruction. For example, the expression of modality with objective-explicit (e.g., *it is assumed that*) mechanisms could be taught as a key component in writing, and the use of subjective-implicit (*we deem this x important*) forms as similarly important in speaking. Not surprisingly, grammatical correctness is still favoured in many EFL or EAP contexts, underestimating or ignoring pragmatic aspects like register, sense of audience, or information simplification. EAP textbooks like Reinhart's (2005) *Giving Academic*

Presentations or Anderson et al.'s (2004) *Study Speaking* are examples of materials that present grammar in structural and functional terms. Also, the identification of how students modalize contents and include glosses to clarify content, along with the definition of grammatical and pragmatic criteria, could be implemented in the creation of assessment tools that describe levels of oral performance.

The use of a small corpus is one of the limitations of this study. The strategies identified to modify content cannot be claimed to be representative of this population's oral competence or to reliably discriminate oral performance levels; on the contrary, it could be argued that the findings are merely idiosyncratic. Thus, it needs to be asserted that these mechanisms are indicative, but not conclusive. A second limitation in the methodology was the limited number of strategies to validate the transcriptions and discourse analyses. I transcribed, revised, and analysed the corpus, and none of the processes involved included other raters. The transcription and revision processes were simple and did not need a high degree of detail or tagging; however, my interpretations could have been influenced by my role as teacher, above all in the definition of levels of performances. Finally, the lack of information about the students' levels as measured by a standard proficiency test was a third methodological drawback.

However, notwithstanding the limitations, the general goals of the study were met, especially given that the analysis of parallel written and spoken sentences by the same authors worked reasonably well in the identification of linguistic devices for mode change. Future follow-up studies will focus on modalization and code glosses in combination with other relevant aspects not considered in this pilot study. Firstly, I will include medium achievers in the comparisons and analyse the three groups using statistical techniques (e.g., MANOVA or regression analysis) to identify how different mode transition devices are related to performance level. Secondly, I will include a contrast between disciplinary

fields (e.g., hard vs soft disciplines). Manual analyses of the corpus have shown that the use of these mechanisms could be explained if the students' disciplinary fields were also considered. Finally, qualitative analyses will also include the use of non-verbal aspects (e.g., gestures, positioning, use of slides, etc.). In the videos, these nonverbal aspects oftentimes appear in coordination with glosses or modalizations, probably given their facilitative role in the comprehension of content.

References

- Aguilar, M. (2008). *Metadiscourse in academic speech: a relevance-theoretic approach* (vol. 317). Bern: Peter Lang.
- Aguilar, M., & Arnó, E. (2002). Metadiscourse in lecture comprehension: Does it really help foreign language learners? *Atlantis*, 14, 7-21.
- Alessi, G. (2005). The Use of Metadiscourse in EAP Presentations by Native Italian Speakers. In J. Bamford & M. Bondi (Eds), *Dialogue within Discourse Communities: Metadiscursive Perspectives on Academic Genres*, 28, 179-191.
- Anderson, K., Lynch, T., & Maclean, J. (2004). *Study speaking* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Aull, L. L., & Lancaster, Z. (2014). Linguistic markers of stance in early and advanced academic writing a corpus-based comparison. *Written Communication*, 31(2), 151-183.
- Bamford, J. (2005). Subjective or objective evaluation? Prediction in academic lectures (pp. 16-29). In Elena Tognini-Bonelli and Gabriella L. Camiciotti (eds.), *Strategies in Academic Discourse*, Florence: John Benjamins Publishing.
- Barton, E. L. (1993). Evidentials, argumentation, and epistemological stance. *College English*, 55, 745-769
- Basturkmen, H., & von Randow, J. (2014). Guiding the reader (or not) to re-create coherence: Observations on postgraduate student writing in an academic argumentative writing task. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 14-22.
- Biber, D., Grieve, J., & Iberri-Shea, G. (2009). Noun phrase modification. In *One Language, Two Grammars? Differences between British and American English* (pp. 182-193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Bondi, M. (2005). Metadiscursive practices in academic discourse: Variation across genres and disciplines. J. Bamford and M. Bondi (Eds.), *Dialogue within discourse communities: Metadiscursive perspectives on academic genres*, 3-30.
- Bruce, I. (2016). Constructing critical stance in University essays in English literature and sociology. *English for Specific Purposes*, 42, 13-25.
- Bu, J. (2014). Towards a pragmatic analysis of metadiscourse in academic lectures: From relevance to adaptation. *Discourse Studies*, 16(4), 449-472.
- Bunton, D. (1999). The use of higher level metatext in PhD theses. *English for Specific Purposes*, 18, S41-S56.
- Carter-Thomas, S., & Rowley-Jolivet, E. (2001). Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure. *ASp. La Revue du GERAS*, (31-33), 19-37.
- Carter-Thomas, S., & Rowley-Jolivet, E. (2003). Analysing the scientific conference presentation (CP), A methodological overview of a multimodal genre. *ASp. la revue du GERAS*, (39-40), 59-72.
- Cresswell, M. (1985). *Structured Meanings: The Semantics of Propositional Attitudes*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- D'Angelo, L. (2010). Creating a framework for the analysis of academic posters. *Language Studies Working Papers*, 2, 38-50.
- D'Angelo, L. (2011). Academic posters across disciplines: a preliminary study. *Language Studies Working Papers*, 3, 15-28.
- Del Saz-Rubio, M. M. (2011). A pragmatic approach to the macro-structure and metadiscoursal features of research article introductions in the field of agricultural sciences. *English for Specific Purposes*, 30(4), 258-271.
- Flowerdew, L. (2000). Investigating referential and pragmatic errors in a learner corpus. In L. Burnard & T. McEnery (Eds.), *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective* (pp. 117-124). Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Hunston, S. (1994). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 191-218). London: Routledge.
- Hyland, K. (1996a). Talking to the academy: forms of hedging in science research articles. *Written Communication*, 13(2), 251-281.

- Hyland, K. (1996b). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 437-455.
- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. (2007). Applying a gloss: Exemplifying and reformulating in academic discourse. *Applied Linguistics*, 28(2), 266-285.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Cambridge Continuum.
- Janssen, G., Ángel, C., & Nausa, R. (2011). Informe de la investigación: El desarrollo de un currículo para la escritura de inglés nivel posgrado, según las necesidades y habilidades de los estudiantes (Proyecto IPD). Internal document. Universidad de los Andes.
- Kobayashi, M. (2006). Second language socialization through an oral project presentation. In G. H. Beckett, & P. C. Miller (Eds.), *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future* (pp. 71-93). Greenwich, CT: Information Age.
- Kong, R., & Xin, X. (2009). Empirical study on metadiscourse in Chinese EFL learners' oral communication. *CELEA Journal*, 32(1), 52-64.
- Lancaster, Z. (2016). Expressing stance in undergraduate writing: Discipline-specific and general qualities. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 16-30.
- Lee, J. J., & Subtirelu, N. C. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, 37, 52-62.
- Lee, S. H. (2008). Attitude in undergraduate persuasive essays. *Prospect*, 23, 43-58.
- Li, T., & Wharton, S. (2012). Metadiscourse repertoire of L1 Mandarin undergraduates writing in English: A cross-contextual, cross-disciplinary study. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(4), 345-356.
- Morita, N. (2000). Discourse socialization through oral classroom activities in a TESL graduate program. *TESOL Quarterly*, 34(2), 279-310.
- Murillo Ornat, S. (2006a). The role of reformulation markers in academic lectures. In A.M. Hornero, A.M.H. Luzón, & S. Murillo (Eds.), *Corpus Linguistics. Applications for the Study of English* (pp. 353-364). Bern: Peter Lang.
- Murillo Ornat, S. (2006b). Developing the message: retake phenomena in scientific lectures. In C. Pérez-Llantada, & F. Gibson, (Eds.), *English as a GloCalization Phenomenon. Observations for a Linguistic Microcosm* (pp. 115-130). Valencia: Universidad de Valencia.
- Murillo Ornat, S. (2012). The use of reformulation markers in Business Management research articles: An intercultural analysis. *International Journal of Corpus Linguistics*, 17(1), 62-88.
- Murillo Ornat, S. (2016). Reformulation markers and polyphony: a contrastive English-Spanish analysis. *Languages in Contrast*, 16(1), 1-30.
- Nausa R. (2017). Syntactic Mechanisms in the Transition from Academic Written to Oral Discourses. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(2), 234-249.
- Nausa, R. (2015). Syntactic Mechanisms in the Transition from Academic Written to Oral discourses: Performance Differences in an EAP course (Unpublished doctoral essay). University of Birmingham.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2006). *Writing academic English* (4th Ed.). White Plains, NY: Pearson/Longman.
- Reinhart, S. M. (2005). *Giving academic presentations*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Rowley-Jolivet, E., & Carter-Thomas, S. (2005). The rhetoric of conference presentation introductions: Context, argument and interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 45-70.
- Swales, J. (2004). *Evaluation in academic speech: First forays. Academic discourse: new insights into evaluation*. Bern: Peter Lang, 31-53.
- Talebinejad, M. R., & Ghadyani, F. (2012). A contrastive rhetoric analysis of 'code glosses' in medicine academic research posters written in English by native and Iranian writers. *Journal of Language, Culture, and Translation*, 1(2), 81-95.
- Tang, R., & John, S. (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18, S23-S39.
- Valero-Garcés, C. (1996). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Spanish-English economics texts. *English for Specific Purposes*, 15(4), 279-294.
- Vande Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College composition and communication*, 36, 82-93.

Vergaro, C. (2004). Discourse strategies of Italian and English sales promotion letters. *English for Specific Purposes*, 23(2), 181-207.

Zareva, A. (2009). Informational packaging, level of formality, and the use of circumstance adverbials in L1 and L2 student academic presentations. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(1), 55-68.

Zareva, A. (2012). Expression of stance and persuasion in student academic presentations. *Applied Psycholinguistics*, 2, 316-323.

Zareva, A. (2013). Self-mention and the projection of multiple identity roles in TESOL graduate student presentations: The influence of the written academic genres. *English for Specific Purposes*, 32(2), 72-83.

Appendix 1 Rubric to evaluate academic essays

| Category of Evaluation | This category is absent from the text. | There is a hint of this category, but it's too faint; it needs much more attention. | This category has potential but clearly needs more attention. | Good job. Little attention is needed in this category | Excellent job. No further attention is needed in this category. | | |
|---|--|---|---|---|---|---------------|------------|
| | (0.0 - 1.0) | (1.1 - 2.0) | (2.1 - 3.0) | (3.1 - 4.0) | (4.1 - 5.0) | | |
| Structure and Organization | | | | | | | |
| The introduction includes contextualization and a focused thesis statement that allows the reader to predict the structure of the essay (subtopic division). | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4,5 | |
| Each body paragraph includes a topic sentence that is clearly stated and relates to the thesis statement, and details that support the topic sentence. | 1 | 1 | 1 | 0,5 | | 3,5 | |
| The conclusion revisits all the key points of the essay and leaves the reader with a thought to consider. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4,5 | 4,2 |
| Content and Development | | | | | | | |
| The essay addresses the prompt (a problem and/or possible solutions), demonstrates familiarity with the topic, and considers the audience's background knowledge. (first semester students) | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4,5 | |
| The essay presents a logical explanation with transitional devices that facilitate flow in ideas. | 1 | 1 | 1 | 0,5 | | 3,5 | |
| All ideas displayed in the essay are concrete, and relevant, and supported by reliable examples or evidence. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4,5 | 4,2 |
| Process and Linguistic Accuracy | | | | | | | |
| The student has fully participated in all 3 stages of the writing process: prewriting, drafting, and revision & editing. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4,5 | |
| There are no one-sentence paragraphs, run-ons, stringy sentences, comma splices, missing subjects, unparallel structures or fragments. Articles and pronouns (<i>another the other, others, etc</i>) are properly used. | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4 | |
| Capitalization and punctuation are correct as related to phrase/clause combination; formatting is correct and appropriate for academic writing. The essay word count is within he 600-900 word limit. | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4 | 4,2 |
| | | | | | | | |
| | | | | | | Final: | 4,2 |

Appendix 2 Rubric to evaluate oral presentations

| | | This category is absent from the text. | There is a hint of this category, but it's too faint; it needs much more attention. | This category has potential but clearly needs more attention. | Good job. Little attention is needed in this category. | Excellent job. No further attention is needed in this category. | | |
|--|---|--|---|---|--|---|-------------------|------------|
| LENG 6992 (01) | Problem-Solution Speech evaluation Rubric | Name: | | | | | | |
| Introduction & Background | | (0.0-1.0) | (1.1-2.0) | (2.1-3.0) | (3.1-4.0) | (4.1-5.0) | Total | |
| Your topic is narrow enough to handle in the time allotted. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | |
| Your audience interested in your topic. You use strategies to build interest at the beginning of your speech. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | |
| You adequately signal the introduction by means of signposts (organization statements / transition expressions / repetitions) | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | 4,0 |
| Body of the presentation | | | | | | | | |
| You focus on only one problem/solution and divide this into clear subtopics. If there are other aspects, you explicitly mention it, but you focus on only one. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | |
| You have included enough explanations, details and evidence for the audience to understand your presentation. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | |
| You adequately signal the problem and/or solution by means of signposts (organization statements / transition expressions / repetitions / numbers) | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | 4,0 |
| Conclusion | | | | | | | | |
| You have a well-designed conclusion. (signal, restatement, reflection) | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | |
| You interact with the audience. You prepared for questions from the audience. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | 4,0 |
| Intelligibility & Fluency | | | | | | | | |
| Your speech was intelligible. Pace in presentation is appropriate for the audience to follow. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | |
| You control the use of fillers (um..., uh..., eh...) and hesitations. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | 4,0 |
| Pronunciation | | | | | | | | |
| Your pronunciation of consonants and vowels in your key words was appropriate. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | |
| You stressed syllables in key words appropriately. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | 4,0 |
| Grammar and vocabulary | | | | | | | | |
| The vocabulary of your speech was appropriate for the topic and the audience. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | |
| Information is packaged (structured) in a way that is easy that it is easy for the audience to understand. | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4,0 | 4,0 |
| | | | | | | | Final Grad | 4,0 |

66

Appendix 3 Essays and oral presentations

| | Title | Department |
|-------|--|-------------------------|
| E1-P1 | High growth firms (HGF) | Business Administration |
| E2-P2 | Land Property Rights | Law |
| E3-P3 | DNA Analysis Methodology from Faunal Archaeological Remains | Anthropology |
| E4-P4 | Foreign Investment as a Tool for Foreign Investment | Business Administration |
| E5-P5 | Importance of the Methodologies for Decision Making in the Construction of Public Infrastructure | Civil Engineering |
| E6-P6 | Theoretical Explanation of the Genesis of Messianic Millenarian Movements | Anthropology |
| E7-P7 | Vibrational communication: the case of kissing bugs (Triatominae Heteroptera) | Biology |
| E8-P8 | Madness at the end of the Colonial Period | History |

Appendix 4 Transcription conventions

[fs]: false starts

Um, uh, er: hesitation marks

[reading 1]: sentences that were read either from a slide or a script

A: person speaking (presenter or member of the audience)

(word): words enclosed in parentheses refer to the transcriber's interpretation of words that were not completely understood and that are inferred either from how they sound or the general meaning of the speech

(xxx): used for words that were not understood or inferred

How to reference this article: Nausa, R. A. (2019). Modality and Code Glosses to Transition from Academic Written to Oral Discourses: An Exploratory Study. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 51-67. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a02

ESTRATEGIAS RETÓRICAS DEL CAPÍTULO INTRODUCTORIO DE TESIS DOCTORALES EN EDUCACIÓN

RHETORICAL STRATEGIES OF THE INTRODUCTORY CHAPTER OF DOCTORAL THESES
IN EDUCATION

STRATÉGIES TEXTUELLES DU CHAPITRE D'INTRODUCTION DE THÈSES DOCTORALES
EN ÉDUCATION

Hilda Difabio de Anglat

Investigadora Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Directora del Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza.

Mailing address: Centro de Investigaciones Cuyo, Primitivo de la Reta 522 2° K, (5500) Mendoza, Argentina.

E-mail: ganglat@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>

Guadalupe Álvarez

Investigadora de CONICET.

Investigadora docente (profesora adjunta), Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Mailing address: Monroe 1181, (1428) Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: galvarez@ungs.edu.ar

Trabajo realizado entre diciembre/2015 y noviembre/2016 en el marco de proyectos financiados por CONICET: "La construcción de los géneros textuales del posgrado en educación en entornos virtuales. Su relación con la autorregulación de la escritura y el sistema de concepciones epistemológicas",

RESUMEN

El presente artículo analiza las introducciones de un corpus de veintiséis tesis doctorales sobre educación, escritas en español. Se propone hacer un acercamiento a sus estrategias retóricas (movimientos y pasos), a fin de establecer si los textos evidencian una estructura común, si dicha estructura reproduce el esquema que se busca cotejar y cuáles son los pasos más frecuentes. El análisis sigue la propuesta modélica de Jara Solar (2013), completada con algunos pasos de Bunton (2002), los que extienden el enfoque de Swales (1990, 2004), en tanto presentan la *introducción* como una sección de tres movimientos retóricos (Establecer el campo de la investigación, Establecer el espacio vacante y Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación), cada uno de los cuales incluye pasos; pero Bunton y Jara Solar agregan nuevos pasos a los que distinguiera Swales. Los resultados muestran que las convenciones académicas se cumplen en el caso del primer movimiento y del tercero, aun cuando pueden faltar algunos de los pasos requeridos. En cambio, un 35% de los textos o no incluye el segundo movimiento, o lo ocupa de modo muy sintético. Finalmente, las configuraciones cíclicas y la inclusión de un paso en otro generan organizaciones más complejas. Se elaboran breves implicaciones prácticas para la enseñanza.

Palabras clave: género tesis de posgrado, tesis doctoral en educación, capítulo introductorio, estrategias retóricas, estructura retórica

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the introductory sections of 26 Ph. D. theses in Education written in Spanish. It intends to make an approximation to their rhetorical strategies (movements and steps), in order to establish whether the texts show a common structure, whether the structure reproduces the model that the work seeks to contrast and which are the most frequent steps. The analysis follows the model of Jara Solar (2013), completed with some steps of Bunton (2002), those who extend the Swalesian approach (1990, 2004), given that they present introduction chapter as a section of three rhetorical movements (Establishing the Territory/Establishing the Niche/Occupying the Niche-Presenting the work)

Received: 2017-04-24 / Accepted: 2017-10-13 / Published: 2019-01-24

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a03

a cargo de Hilda Difabio de Anglat, y “La enseñanza virtual de la escritura de tesis de posgrado: las tecnologías digitales como puentes tecnoeducativos para el trabajo en grupo de pares”, a cargo de Guadalupe Álvarez.

each of which includes steps, but they add new ones to those that Swales identified. Results show that the academic conventions appear in move I and move III, even though they may be missing some required steps. On the contrary, 35% of texts or does not include the second movement or occupies it in a very synthetic way. Finally, cyclical configurations and embedding generate more complex organizations. Brief practical implications for teaching are discussed.

Keywords: doctoral theses in Education, introduction chapter, rhetorical strategies, rhetorical structure

RÉSUMÉ

L'article présente une analyse d'introductions d'un corpus de 26 thèses doctorales en Éducation écrites en espagnol. Nous proposons une approximation des stratégies textuelles utilisées (mouvements et phases), afin de mettre en évidence l'existence d'une structure commune, de voir si cette structure reproduit le schéma que l'on veut comparer et quelles sont les phases les plus fréquentes. L'analyse adopte le modèle proposé par Jara Solar (2013), complété par quelques propositions de Bunton (2002), qui prolongent l'approche de Swales (1990, 2004). En effet, pour ces auteurs, l'introduction en tant que section est structurée en trois mouvements textuels: établir le domaine de recherche/ établir une niche vacante/ occuper la niche vacante et présenter la recherche. Chaque phase est composée de micro-phases. Cependant Bunton et Jara Solar ajoutent de nouvelles phases à celles établies par Swales. Les résultats montrent que les conventions académiques sont respectées dans le cas du premier et du troisième mouvement, même si quelques phases peuvent manquer. En revanche, dans 35% des textes, le deuxième mouvement est soit absent, soit apparaît de manière très synthétique. Finalement, les configurations cycliques et l'inclusion d'une phase à l'autre génèrent des organisations plus complexes. De brèves implications pratiques pour l'enseignement sont alors élaborées.

Mots clés : thèse de doctorat en Éducation, chapitre d'introduction, stratégies textuelles, structure textuelle

Introducción

La “introducción” es una sección de la tesis relativamente difícil de escribir: aun los estudiantes que formulan con éxito el cuerpo de su trabajo encuentran que producir un texto introductorio coherente y cohesivo resulta un *reto* (Gil, Soler y Carbonell, 2008; Gupta, 1995; Jara Solar, 2013; Nguyen y Pramoolsook, 2014; Swales, 1990, 2004). Dos razones se destacan para explicar dicha dificultad (Gupta, 1995, p. 59): 1) respecto del proceso, se escribe usualmente como apartado último; luego, el escritor debe moverse desde los detalles de su investigación a la lógica inicial; y 2) en relación con la situación comunicativa, representa el vínculo inaugural entre la audiencia y el escritor; entonces, debe salvar la brecha entre el texto y el conocimiento que el escritor puede suponer en el lector (el primer destinatario de una tesis es el jurado, un grupo de expertos; ello dificulta la decisión de qué desarrollo es exigido sin caer en la explicitación de conocimientos que resultan demasiado conocidos para el lector).

Por otra parte, esta sección representa una doble demanda, en cuanto el texto ha de mostrar una jerarquización temática (el *macrotema*), pero, al mismo tiempo, debe lograr la progresión lineal, oración por oración. A la vez, tiene una estructura de “embudo”, que presenta la información más general al principio y gradualmente se estrecha en su nivel de generalidad, hasta que termina con la especificación de la investigación que se desarrollará en el cuerpo del trabajo. Por ende, un problema potencial para el escritor es la elección de los extremos del embudo: puede empezar con información demasiado general (dada la audiencia) o terminar con información demasiado específica, que introduce detalles innecesarios.

A pesar de la dificultad que reviste el apartado introductorio y de su particular relevancia en el género *tesis de posgrado* —en tanto pone de manifiesto la significación del trabajo que se informa en relación con la investigación previa y desempeña un papel importante en la promoción de las

expectativas del lector—, el relevamiento bibliográfico muestra que no se han publicado análisis en español sobre tesis de posgrado referidas al campo de la educación. En cambio, en lengua inglesa se dispone de los trabajos de Nguyen y Pramoolsook (2014), de Geçikli (2013) y de Choe y Hwang (2014) —el primero a nivel de maestría, el segundo sobre tesis doctorales y el último de ambos niveles— y de Cheung (2012) y de Bunton (2002), introducciones de maestría y de doctorado, respectivamente, los que comparan varios campos disciplinares, incluido la educación.

Por ende, nuestro propósito investigativo consistió en hacer un acercamiento a las estrategias retóricas (movimientos y pasos) de la *introducción* de tesis doctorales del área de la educación, con la intención última de asistir a los alumnos en su elaboración.

Referentes teóricos

Para aludir a las diferentes estrategias retóricas en la presentación de la información, una escuela dentro del análisis de los géneros ha empleado las nociones de “movimiento” (*move*) y “paso” (*step*). Según explica Swales (2004, pp. 228-229), el primero remite a la unidad discursiva o retórica que desempeña una función comunicativa coherente en un discurso escrito u oral. Designa un segmento constituido por un manojito de rasgos lingüísticos (significados lexicales y proposicionales, fuerza ilocutiva, etc.) que le confieren una orientación uniforme y señalan el contenido discursivo (Gallardo, 2010). Por su parte, el segundo “explica más expresamente el medio retórico de la realización del movimiento. Un movimiento puede realizarse mediante un solo paso retórico o por la combinación de varios” (Jara Solar, 2013, p. 77). Esto es, se llama *pasos* a las diferentes realizaciones de cada movimiento.

Mediante estas dos nociones, Swales (1990, p. 141) propone el modelo *Create a Research Space* (CARS). Si bien aún hoy se discute si es suficientemente sensible para capturar los rasgos

característicos de las introducciones a los informes de investigación (Árvey y Tankó, 2004, p. 71), es el modelo en uso (cfr., por ejemplo, Cubo de Severino, 2005; Ozturk, 2007), porque provee un patrón retórico que se puede seguir y enseñar.

Por medio de un análisis cuidadoso de la introducción de artículos científicos, Swales ha demostrado que esta puede dividirse en tres movimientos: establecimiento del campo, señalamiento de la brecha (*nicho*, laguna, espacio vacante, epicentro, tema todavía no investigado) y ocupación de dicho espacio vacante. En este sentido, señala que la sesión introductoria responde a “la necesidad de ‘situar’ su propia investigación en términos de su significación; y la exigencia de mostrar cómo será ocupado y defendido su nicho en un ecosistema más amplio” (Swales, 1990, p. 142).

En 2004, Swales reformula levemente su modelo (Swales, 2004, pp. 226-232) por la variación del tercer movimiento, el que redenomina *presentar la investigación*, para recoger la probabilidad cierta de que el escritor *desarrolle* la originalidad e interés de su investigación hacia el final del apartado introductorio.

Respecto de la introducción de la tesis doctoral, hasta donde hemos podido indagar, la literatura muestra unos pocos modelos muy cercanos entre sí, los que, aunque se basan en CARS, incluyen pasos no contemplados en aquel: el de Bunton (2002), el de Carbonell, Gil y Soler (2009) a propósito del área informática (cfr. también Gil, Soler y Carbonell, 2008; Soler, Carbonell y Gil, 2011) y el de Jara Solar (2013).

En nuestro análisis, seguimos una combinación de las propuestas de Bunton (2002) y Jara Solar (2013), en las que los pasos son idénticos para el movimiento 1 —Establecer el campo (o territorio científico) de la investigación— y el 2 —Establecer el espacio vacante—. En el caso del movimiento 3 —Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación—, partimos de la categorización de Jara Solar (2013) (porque aplica su modelo a tesis

en español en química y lingüística, esto es, una ciencia *dura* y otra *blanda*) con tres diferencias,¹ y la completamos con algunos movimientos de Bunton, destacados en letra itálica en la tabla 1.

Para aplicar este esquema, es importante tener en cuenta que los pasos son dinámicos y flexibles, por lo cual no siguen un orden preestablecido, sino “que se articulan entre sí de múltiples maneras para realizar un movimiento” (Aguirre, Müller y Ejarque, 2011, p. 194). Por otra parte, es útil distinguir entre *pasos convencionales* y *pasos opcionales*, esto es, prototípicos y aquellos de uso más libre (y menos frecuentes).

Metodología

Propósito y preguntas de la investigación

Como hemos señalado, nuestro propósito es analizar introducciones de tesis doctorales en educación, a fin de dar respuesta a tres preguntas centrales:

1. ¿Evidencian las introducciones de tesis doctorales en educación una estructura común?
2. ¿Reproducen las tesis estudiadas el esquema que buscamos confrontar?
3. ¿Cuáles son los pasos frecuentes?

El corpus

Seleccionamos, inicialmente, las 35 tesis defendidas entre 2007 y 2015 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), en el Doctorado en Ciencias de la Educación (personalizado), desde su

1 Subsumimos en uno (Describir las características metodológicas más importantes de la investigación) dos de Jara Solar (Metodología y Procedimientos) y desestimamos dos (Anuncio de la investigación y Agradecimientos).

Se establecen estas diferencias porque, en el corpus en análisis, la descripción de la metodología corresponde a un paso unitario y no aparecen los otros dos.

Tabla 1 Movimientos y pasos del apartado “Introducción” en tesis de posgrado

| Movimientos | Pasos |
|--|--|
| 1. Establecer el campo (o territorio científico) de la investigación | Paso 1.1. Justificar la importancia del tema Paso 1.2. Presentar generalizaciones sobre el tema Paso 1.3. Revisar algunas investigaciones previas Paso 1.4. Definir términos importantes |
| 2. Establecer el espacio vacante (el nicho) | Paso 2.1. Indicar un espacio vacante en la investigación Paso 2.2. Indicar un problema o necesidad Paso 2.3. Formular preguntas Paso 2.4. Continuar la tradición |
| 3. Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación | Paso 3.1. Formular el propósito, fines u objetivos (general/es y específicos) Paso 3.2. Justificar la investigación Paso 3.3. Describir las características metodológicas más importantes de la investigación Paso 3.4. Anunciar los principales resultados y hallazgos Paso 3.5. Anunciar aportes y proyecciones de la investigación Paso 3.6. Explicar la estructura textual adoptada en la tesis |
| Paso opcional A. Presentar el enfoque teórico de la investigación | |
| Paso opcional B. Formular hipótesis/anticipaciones de sentido* | |
| Paso opcional C. Definir operacionalmente variables/categorías | |

* Eliminamos *Formular preguntas de investigación* de este paso porque, en nuestro corpus, los interrogantes solo aparecen a partir del movimiento 2.

reacreditación en 2007 por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y en el Doctorado en Educación (estructurado), el que inicia sus actividades en 2004. Si bien teníamos acceso a las 35 tesis en la biblioteca de la Facultad, solicitamos las introducciones a sus autores vía correo electrónico, a modo de consentimiento informado, y solo incorporamos al corpus las correspondientes a quienes respondieron positivamente a la convocatoria. Así, el corpus se constituye de 26 introducciones (el 74%), escritas en español como primera lengua, que nos fueran remitidas por los propios egresados (22 mujeres y 4 varones) y que contrastáramos con los ejemplares de la Biblioteca para verificar su correspondencia.

Dado que Bunton (2002) analiza 45 introducciones de ocho campos disciplinares (un promedio de 5,5 textos por disciplina); el equipo conformado por Carbonell, Gil y Soler (2009), entre 20 y 25 textos (según el estudio de que se trate); Jara

Solar (2013), 18 tesis en química y 16 en lingüística, estimamos que el tamaño de nuestro corpus es suficiente para arribar a conclusiones potencialmente significativas; esto es, determinamos la suficiencia del número de *casos disponibles* para el análisis intentado con base en el criterio de autores que han publicado estudios de la misma naturaleza.

Procedimientos de análisis

El análisis se realizó manualmente desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, en ese orden, aplicando el modelo anticipado, esto es, desde un enfoque basado en el corpus para la ejemplificación de categorías predeterminadas (Parodi, 2005). La codificación resultó una tarea laboriosa: en forma independiente, las dos investigadoras examinaron cuidadosamente las introducciones, segmento por segmento, y los codificaron en su función retórica (movimiento y paso); luego del primer análisis, reexaminaron cada texto dos o

más veces a la luz de los resultados del conjunto. Por último, en un proceso de validación interjuez, compararon las codificaciones y deliberaron sobre los pocos casos (cerca del 9%) en los que diferían —sobre todo, por incorporación de pasos durante el segundo análisis—, hasta llegar a una decisión firme.

En su fase cuantitativa, el estudio se centró en calcular y graficar dos estadísticos descriptivos: frecuencia absoluta y porcentaje.

Resultados y discusión

Organizamos los resultados en cuatro secciones: 1) descripción general del corpus; 2) ejemplificación de los pasos en cada movimiento; 3) análisis de la estructura según los movimientos y 4) frecuencia de los pasos.

Descripción general del corpus

74

Los 26 textos sumaron 69.420 palabras en total, con un rango entre 831 y 4.659 (de 3 a 13 páginas; media

aritmética = 8,65), esto es, una gran variabilidad. El 35% incluye subtítulos —estrategia no normalizada por la reglamentación de los doctorados—, y el 65%, notas a pie de página (las que oscilan entre 1 y 16, aunque el 77% tiene entre 1 y 4).

El 42% de las introducciones se sitúa por debajo de las 2.416 palabras; las de mayor frecuencia (6 casos) remiten a textos entre 8 y 11 páginas, similar al resultado de la investigación de Bunton (2002), dado que, en las tesis del área educativa, este halla que el apartado introductorio se resuelve en 9 o 10 páginas.

Respecto de los subtítulos, se verifica la distribución que se muestra en la tabla 2.

Es claro que el interés de los títulos de las secciones —práctica usual en lengua inglesa (cfr., por ejemplo, Soler, Carbonell y Gil, 2011)— reside en que indican la función que el autor tenía en mente para cada una; entonces, pueden proporcionar pistas del movimiento o paso que contienen.

Tabla 2 Frecuencia de subtítulos en las nueve introducciones que los incluyen

| Subtítulos | T2* | T6 | T8 | T10 | T12 | T13 | T16 | T20 | T25 | Total |
|--|-----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Estado de la investigación sobre el tema / Estado de la cuestión | | | | | | | √ | √ | √ | 3 |
| Fundamentación de la elección del tema / Justificación del problema por investigar / Necesidad del estudio | √ | √ | | | | | √ | √ | √ | 5 |
| Planteamiento del problema / Problema | | | | | √ | | | | √ | 2 |
| Objetivos / Objetivos generales | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | 9 |
| Objetivos específicos | | | √ | | √ | | | | | 2 |
| Hipótesis / Hipótesis general / Anticipaciones de sentido | | | √ | | √ | √ | √ | √ | | 5 |
| Hipótesis de trabajo / específicas | √ | √ | √ | √ | | | | | √ | 5 |
| Metodología / Metodología y delimitación | | | | | | | √ | √ | √ | 3 |
| Estructura de la / esta tesis / Estructura del trabajo | √ | √ | | √ | | √ | | | √ | 5 |
| Total de subtítulos en cada tesis | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 7 | 39 |

Fuente: elaboración propia.

* T = Tesis; el número del código (de 1 a 26) remite al ingreso, en orden aleatorio, de cada texto a la matriz de datos.

Se advierte que prima una estructura de pocos títulos (3 o 4), a diferencia del estudio de Bunton (2002), en el que los subtítulos presentan varios aspectos de la investigación que se informa. En nuestro corpus, los subtítulos se dirigen a enfatizar la reseña de investigaciones previas —el paso más importante del movimiento 1 según Swales (1990, p. 148)—, el establecimiento del espacio vacante (por ejemplo, en la forma de *necesidad del estudio*) y varios pasos del movimiento 3 —*objetivos* aparece en todas las introducciones, y 3 solo incluyen títulos de este movimiento—.

Ejemplificación de los pasos en cada movimiento

A continuación se ejemplifican los movimientos y pasos con extractos de las introducciones en análisis, a fin de mostrar operativamente la codificación efectuada.

Movimiento 1. Establecer el campo o territorio científico de la investigación

Paso 1.1. Justificar la importancia del tema:

El desgaste [laboral] emerge como consecuencia de una multiplicidad compleja de causas, que necesitamos definir o profundizar por la preocupación que despierta en docentes, autoridades y padres y por la repercusión que tiene en la institución educativa y en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje (Tesis N.º 4).

A casi veinte años de la implementación de nuevos sistemas de evaluación de la calidad educativa en nuestro país, y habiendo sido elaborados a partir de los modelos de calidad provenientes del ámbito empresarial, pareciera observarse que no todos han tenido en cuenta debidamente los procesos humanos que atraviesan toda institución educativa (Tesis N.º 21).

Paso 1.2. Presentar generalizaciones sobre el tema:

[Tema: aprendizaje de la física]

En los últimos años, en Argentina, se ha dado un proceso de cambio en Educación, no solo a nivel de políticas educativas [...], sino en cuanto al estatus de la

educación científica en la sociedad. La investigación en este marco comienza a ser uno de los parámetros por evaluar en relación con la calidad de las universidades, junto con la docencia y la extensión (Tesis N.º 3).

[Tema: trayectorias académicas de estudiantes de pueblos originarios]

Las sociedades actuales no solo dan cuenta de entramados complejos y cambiantes, sino que además ponen de manifiesto la presencia innegable de realidades y sujetos significativamente heterogéneos, con demandas, necesidades e intenciones específicas. Estos escenarios traducen la multiplicidad de intereses, singularidades, maneras de ser y estar en ellos. Se convive con la diversidad y sus diferentes expresiones, manifiestas en culturas, prácticas, sujetos e identidades. En este sentido, las realidades socioculturales que se evidencian en los tiempos vigentes, presentan indiscutidamente matices cada vez más variados, [...] (Tesis N.º 13).

Paso 1.3. Revisar algunas investigaciones previas:

Investigaciones realizadas sobre este tema sostienen que generalmente los estudiantes universitarios de los primeros años, para dar cuenta de sus saberes, suelen centrarse en la reproducción del contenido de una única fuente de información y desarrollan procesos cognitivos reproductivos, más que elaborativos, reflexivos y críticos (Carlino, 2005a; Fernández y Carlino, 2010; Fernández *et al.*, 2010; Mateos, Martín, Pecharromán, Luna y Cuevas, 2008; Pérez Echeverría, Pecharromán, Bautista y Pozo, 2006; Solé *et al.*, 2005). Otros estudios muestran que los estudiantes universitarios suelen valorar y considerar útiles tareas de aprendizaje mediante la lectura (y escritura) cerradas y generales (independientes del dominio de conocimiento), que impliquen seguir explicaciones del docente, leer textos superficialmente y responder por escrito a cuestionarios (Solé y Castells, 2004). [...] (Tesis N.º 18).

Paso 1.4. Definir términos importantes:

El otro constructo central para nuestro estudio es el del aprendizaje autorregulado (AAR) entendido como un proceso de aprendizaje en que el propio alumno establece sus metas y luego supervisa, regula y controla los pasos que conducen a esas metas y la motivación que sostiene la marcha (Pintrich, en Boekaerts, 2000). Puede considerarse como un concepto-sistema que refiere al manejo general de la propia conducta acadé-

mica, a través de procesos interactivos entre distintos sistemas de control: atención, metacognición, motivación, emociones, acción y control volitivo (Boekaerts y Niemivirta, en Boekaerts, 2000). [...] (Tesis N.º 20).

Movimiento 2. Establecer el espacio vacante

Según Jara Solar (2013), en este movimiento, los dos primeros pasos son convencionales; los dos últimos, opcionales.

Paso 2.1. Indicar un espacio vacante en la investigación:

Como se profundizará en este trabajo, *no se advierte en la bibliografía especializada un tratamiento sobre la evaluación en educación superior que considere a las RS [representaciones sociales] como sistema de explicación* al menos considerado desde la óptica del docente. Este hiato, que no constituye en sí un menoscabo para las tradiciones dominantes en las teorías referidas y que —como se intentará probar— puede sencillamente ampliar su mirada para generar nuevos interrogantes, es el punto de partida teórico-metodológico de la presente investigación (Tesis N.º 22; énfasis en el original).

El presente trabajo tuvo su origen en la necesidad de determinar si existía en el conjunto de su vasta obra un pensamiento pedagógico y universitario y si este pensamiento pedagógico y esta idea de Universidad, constituían un aporte original y guardaban vigencia en nuestro contexto educativo, o, si simplemente, representaban un capítulo más en la Historia de las ideas educativas argentinas. Tal problema exigía en primer lugar la presentación sistemática de su pensamiento educativo, dado que esta presentación no se halla realizada tal y como diéramos cuenta en el estado de la cuestión de este trabajo (Tesis N.º 25).

Paso 2.2. Indicar un problema (teórico o aplicado) o necesidad:

Aunque la necesidad de ofrecer a los niños una estimulación fonológica previa a la exposición formal del aprendizaje de la lectura es reconocida por los docentes, en nuestro medio no existen programas escolares orientados a entrenar dicha habilidad durante las primeras etapas del aprendizaje escolar (Tesis N.º 8).

[...] la reflexión apuntó a indagar acerca de la existencia de otra perspectiva de análisis, otro modelo educativo que nos permitiera una mirada más abarcadora y acorde con la realidad de la que forma parte la educación de jóvenes y adultos.

Es así que tomamos conciencia de la importancia de un estudio crítico como condición previa para revertir estas problemáticas, [...] (Tesis N.º 15).

Paso 2.3. Formular preguntas:

¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que no puede dejar de poseer un profesor de Educación Física para ejercer eficazmente su profesión? ¿En qué etapa de su profesión debe adquirirlos? ¿Quiénes y con qué argumentos deciden seleccionar y secuenciar los contenidos que incluyen esos conocimientos?

Estas preguntas podrían resumirse, quizás, en una sola: ¿Cuáles son los contenidos disciplinares específicos, exclusivos de la Educación Física, y bajo qué marco conceptual se sostiene esta denominación de especificidad? (Tesis N.º 9).

Paso 2.4. Continuar una tradición teórico-metodológica o parte de ella:

En esta línea, la presente investigación se inscribe en las teorías del desarrollo de la identidad y los procesos de elección de la carrera. A ese efecto, se recuperan, a la par, algunos aspectos de teorías como las de desarrollo de sí mismo (Super) y autores clásicos en el desarrollo de la identidad de la línea psicoanalítica (Erikson y seguidores) (Tesis N.º 14).

Movimiento 3. Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación

Paso 3.1. Formular el propósito, fines u objetivos (general/es y específicos):

Enunciamos a continuación la hipótesis central y los objetivos [...].

- Analizar la viabilidad de conjugar —sobre la base de análisis empíricos— principios e instrumentos de diferente origen psicológico-epistemológico, en una perspectiva holística y con proyección al plano aplicado. [...]
- Complementar estrategias sustentadas en diferentes perspectivas teóricas que resulten anticipadoras de “una buena elección”, medida por permanencia en la carrera, satisfacción con ella y convicción de que se la volvería a elegir.
- Estimar la eficacia de una construcción de Orientación Vocacional fundada en los intereses

vocacionales y en las características de personalidad. [...]

- Reunir bajo una perspectiva integradora los aspectos asociados a la Orientación Vocacional provenientes de instrumentos cuantitativos con aquellos que aporta el autoconocimiento del estudiante (Tesis N.º 6).

Paso 3.2. Justificar la investigación:

[...] implementamos una experiencia pedagógica en Jardín de infantes y primer grado de una escuela urbano-marginal a fin de promover el aprendizaje lingüístico, aunque somos conscientes de la dificultad de este empeño por las múltiples variables que entran en juego (contexto familiar, maestro —por ej., su experiencia en la enseñanza de la lectoescritura—, estrategias didácticas, etc.). A pesar de esta dificultad, que constituye un reto metodológico y un objetivo arriesgado, consideramos que el esfuerzo merece la pena, teniendo en cuenta que la originalidad del trabajo no radica tanto en su temática como en su propósito, en la metodología planteada y en el intento de aportar datos empíricos [...] (Tesis N.º 8).

Paso 3.3. Describir las características metodológicas más importantes de la investigación:

De acuerdo con la problemática, los objetivos y la hipótesis planteados se implementó un diseño mixto, de carácter cuali-cuantitativo, al que Hernández Sampieri et al. (2010, p. 577) denominan “diseño transformativo concurrente” [...].

El trabajo de campo se inició en el ciclo lectivo 2010 y concluyó en el ciclo académico 2012; se efectuó en dos instituciones universitarias, una privada, ubicada en la provincia de Buenos Aires, y otra estatal situada en la provincia de Mendoza. [...] se realizó el seguimiento de dos cohortes de estudiantes que cursaban el ciclo clínico de Medicina [...].

Para analizar los datos recogidos de las distintas fuentes de información utilizadas —estudiantes y profesores—, se llevó a cabo una triangulación intra-metodológica, al cotejar dos instrumentos cuantitativos entre sí [...] y dos cualitativos —observación de clases y entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes—. Asimismo, se efectuó una triangulación intermetodológica al combinar los instrumentos cuantitativos y cualitativos (Tesis N.º 16).

Esta Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos orienta su operacionalización educativa con base en una acción y racionalidad comunicativa en términos habermasianos. Es por ello que este estudio, en primer lugar, considera una fase metodológica de carácter documental a la base de la reflexión conjunta de los modelos de evaluación y su relación con la racionalidad de la acción bajo la que opera cada uno, por medio de una comprensión reflexiva e interpretativa. En segundo término, aborda una fase empírica a partir de la praxis del Modelo Dialógico Enlazando Mundos y se recogen categorías esenciales de evaluación sobre las cuales, en tercer término, se considera una fase de muestra piloto para hallar correspondencia teórico-práctica en el aula. Finalmente, en cuarto término, se construye un Modelo de Evaluación Comunicativa (Tesis N.º 24).

Paso 3.4. Anunciar los principales resultados y hallazgos:

[...] el presente estudio arrojó que los docentes titulares de la unidad académica en estudio se encuentran posicionados, a nivel de información, en el paradigma técnico sobre evaluación. A partir de dicha racionalidad en el enfoque evaluativo, la elección de procedimientos de evaluación está claramente orientada a los instrumentos que ese enfoque consagra: pruebas, canal escrito, grado de cierre semiestructurado. [...]

El desarrollo cualitativo mostró, a partir del análisis discursivo, la significación sobre la evaluación en los docentes de la muestra. Esta significación pudo dar cuenta del campo y la actitud de las representaciones sociales sobre la evaluación, evidenciadas en dos núcleos figurativos aglutinantes: la evaluación como proceso, un control objetivo de transmisión, y la evaluación como resultado, un producto mensurable (Tesis N.º 22).

Paso 3.5. Anunciar aportes y proyecciones de la investigación:

[...] los posibles beneficiarios del trabajo con potencial impacto multisectorial son: la comunidad educativa universitaria de América Latina, las agencias que desde hace quince años se ocupan del tema, los centros de investigación (como el IESALC), los políticos abocados a la educación universitaria y al aseguramiento y mejora de su calidad, y la comunidad en general compuesta entre otros por los empleadores, gremios, colegios de profesionales (Tesis N.º 23).

Paso 3.6. Explicar la estructura textual adoptada en la tesis:

La presente investigación se estructura en dos partes —consideraciones teóricas y resultados empíricos—, distribuidas en seis capítulos. En el primero, se abordan las implicaciones de los aspectos cognitivo-motivacionales en el aprendizaje; en el segundo, el aprendizaje autorregulado y el instrumento MSLQ [*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*]; en el tercer capítulo, un análisis del rendimiento académico, mientras que en el cuarto se describe la realidad en estudio: la estructura socioacadémica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNCUYO.

En la segunda parte —trabajo de campo— se detallan las decisiones metodológicas en el quinto capítulo: [...]. En el sexto se presenta el análisis del perfil de los ingresantes en la Facultad y los resultados del Curso de Nivelación de la cohorte en estudio (2009) [...].

Finalmente, en las conclusiones se elabora una síntesis de los hallazgos surgidos del análisis descriptivo y multivariado, intentando enlazar nuestros resultados empíricos con la teoría que conforma el encuadre referencial de la presente investigación (Tesis N.º 1).

Paso opcional A. Presentar el enfoque teórico de la investigación:

La perspectiva desde la cual se abordan las temáticas [comprensión de textos y pensamiento crítico] es *educacional*. Y dentro de este campo, el enfoque último corresponde a la Psicología de la educación, tarea nada fácil ya que esta disciplina que, según afirmaba Thorndike en 1910, surgió para “aplicar la ciencia psicológica a los problemas de la educación” (citado por Mayer, 1992, p. 406), ha tropezado con serias dificultades en la mediación propuesta porque entre la ciencia psicológica y el arte de la enseñanza se requiere algo más: conceptualizar el espacio intermedio entre ambos y el proceso mismo de interacción (Tesis N.º 17).

Paso opcional B. Formular hipótesis/anticipaciones de sentido:

Las preguntas enunciadas permiten formular una serie de hipótesis [...]

- En la presentación de los nuevos manuales la intervención de las editoriales se inclina a un tratamiento del conocimiento más didáctico que epistemológico.

- Los métodos de análisis discursivo propuesto por Jacques Guilhaumou y Jean Dubois son válidos para el estudio del conocimiento histórico.
- Los docentes priorizan los viejos manuales en la presentación del conocimiento histórico (Tesis N.º 12).

Paso opcional C. Definir operacionalmente las variables/categorías:

Para la operativización de la variable, adoptamos el esquema cuatripartito de Vermunt (1996, 1998, 2005; Vermunt y Vermetten, 2004): 1) estrategias de procesamiento, 2) estrategias de regulación, 3) modelos mentales del aprendizaje —que se asimilan a las creencias epistemológicas en otros autores— (conocimiento como incorporación, como elaboración, como aplicación, como estímulo del docente y como cooperación) y 4) orientación académica (personal —o motivación intrínseca—, a la acreditación, a la autoevaluación y a la profesión).

Se consideran como estrategias básicas la memorización y el análisis; como estrategias de procesamiento profundo la elaboración, re-estructuración y procesamiento crítico. [...]

Dentro de las estrategias de regulación, se distingue las de autorregulación —de procesos, resultados y contenidos— y las de regulación externa, es decir, aquellas que aplica el alumno que se atiene a indicaciones y requerimientos del docente y de los textos (Tesis N.º 20).

Análisis de la estructura según los movimientos

Presentamos, en primer lugar, en la tabla 3, la síntesis de los patrones de los movimientos 1 (Establecer el campo —o territorio científico— de la investigación), 2 (Establecer el espacio vacante —el nicho—) y 3 (Ocupar el espacio vacante / Presentar la investigación).

Como en Gil, Soler y Carbonell (2008), los corchetes indican que un movimiento está contenido en el otro. El uso de esta estrategia se explica por el tipo de audiencia y por la longitud de las introducciones. Como ejemplo, puede indicarse el paso 1.3, reseñar investigaciones previas, inserto en el paso 3.6, anticipar la estructura de la tesis:

Tabla 3 Estructura de movimientos en el corpus

| Patrones de movimientos | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|-------------------------|------------|----------------|
| 1-2-3 | 8 | 31 |
| 1-3 | 5 | 19 |
| 1-2-1-3-1-2-3 | 2 | 8 |
| 1-2-1-2-1-2-3 | 1 | 3,8 |
| 1-2[1]-3-2-3 | 1 | 3,8 |
| 1-3-1-2-3 | 2 | 8 |
| 1-3[1]-2-3 | 2 | 8 |
| 1-3-2-1-3[1] | 1 | 3,8 |
| 1-3-1-2[3]-3 | 1 | 3,8 |
| 1-3-2-3[1]-2-3-2-3 | 1 | 3,8 |
| 3-1-3-2-3 | 1 | 3,8 |
| 3-1-2-3-1-3-2-1-3 | 1 | 3,8 |
| Total | 26 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

En el Capítulo V —Perspectiva Psicosocial del Desgaste Laboral— abordamos una de las variables dependientes de la investigación: el Síndrome de *Burnout* [...] estudiado, fundamentalmente, en los campos laborales que implican una relación directa del sujeto con trabajos de ayuda, sobre todo en empleados de la salud y educadores, extendiéndose en los últimos años a otros campos. La bibliografía es muy numerosa. En este capítulo pasamos revista a los aportes de los padres fundadores y autores más destacados, tales como Freudenberger (1974, 1975), Maslach y Jackson (1981, 1986), Golembiewski y col. (1983, 1988), Brill (1984), Leiter y Maslach (1988), Pines y Aronson (1988), Leiter (1991, 1992, 1996), Moreno Jiménez y col. (1997, 2000), Ramos (2001), Ramos y Buendía (2001), Gil Monte y Peiró (1997), Gil Monte (2001, 2002, 2005), Pérez Jáuregui (2000, 2005), entre otros (Tesis N.º 10).

En el 92% del corpus (esto es, a excepción de dos textos), los primeros párrafos corresponden al movimiento 1, resultado similar al porcentaje (89%) que hallan Soler, Carbonell y Gil (2011) también en tesis en español.

De modo sorprendente, cinco textos (el 19%) no presentan paso alguno del movimiento 2 (idéntico resultado al que informan Soler, Carbonell

y Gil, 2011) y en cuatro se advierte que es muy breve la ocupación del espacio vacante, habitual en un artículo científico (Swales y Feak, 2004), pero insuficiente en el caso de una tesis de nivel de posgrado. También Samraj (2008) halla que de tres disciplinas (filosofía, biología y lingüística), solo las introducciones de la tercera contienen este movimiento de modo consistente, y Khan (2014), en tesis de ciencias sociales de universidades pakistaníes, encuentra que la estructura 1-3 es la preferida (55%).

El resultado enunciado al final del párrafo anterior adquiere particular interés, ya que es el movimiento clave en tanto significa la *construcción* de una *demand*a para el aporte esperado (Shehzad, 2008, p. 26); la bisagra que conecta el movimiento 1 (qué se ha hecho) con el 3 (qué aborda la presente investigación), establece entonces la motivación que anima el trabajo para avanzar el conocimiento disciplinar (Swales y Feak, 2004, p. 257). De allí que, según Swales (2004, p. 117), el estatus incierto del movimiento 2 puede significar que el autor asume objetivamente que su tesis, en última instancia, no representa una contribución sustancial y original a la disciplina. Por su parte, Soler, Carbonell y Gil (2011, p. 7) argumentan que este vacío pareciera expresar que los autores de tesis en español escriben sus introducciones sobre todo para la audiencia inmediata (director o tutor y jurado), por lo que enfatizan el conocimiento del tema y su buen desempeño en un campo específico, mientras que los autores de lengua inglesa lo incluyen en todos los casos por la necesidad de competir en el ámbito académico, “haciendo su discurso tanto persuasivo como autopromocional” (p. 7).

En porcentaje similar al estudio de Asuncion y Querol (2013) en tesis en ciencias sociales y humanidades, solo 8 textos (el 31%) reproducen el esquema 1-2-3. El 50% muestra incrustación de un paso en otro² (del movimiento 1, a excepción de un

2 La diferencia de porcentaje que emerge de la contrastación con los datos de la tabla 3 (23% de inclusiones)

caso que corresponde al 2 y de otro que remite al 3), resultado similar al de Soler, Carbonell y Gil (2011) en tesis en inglés, el que para las autoras refleja “un grado mayor de interacción con la audiencia en un esfuerzo por ganar aceptación” (p. 12). También en el 50% se advierte recurrencia de movimientos (por ejemplo: 1-2-1-3-1-2-3), constituyendo *configuraciones cíclicas* (Swales, 1990, p. 158) y, por ende, textos de mayor elaboración (aunque en una tesis esta estrategia conduce a una escritura circular y repetitiva). En este sentido, Swales (2004) enfatiza que las introducciones que llama de *tiro directo* (*straight-shot*), esto es, que construyen los tres movimientos en una progresión simple, suelen remitir a escritores novatos.

Frecuencia de los pasos

El número total de pasos es de 249, en un rango de 4 a 16 (media aritmética = 9,6), esto es, una gran variabilidad (obviamente, acorde con el rango de la longitud de las introducciones, ya que los ejemplares más extensos muestran un mayor número de pasos) (véase figura 1).

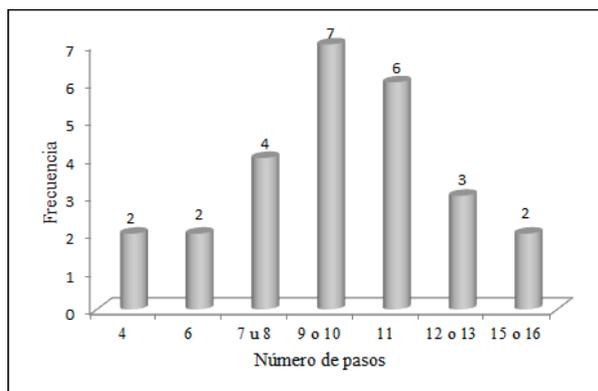


Figura 1. Frecuencia de introducciones según el número de pasos

El 50% de los textos incluye entre 9 y 11 pasos. Los resultados del porcentaje de cada paso se muestran en la figura 2.

reside en que 7 textos muestran esta disposición respecto de pasos del mismo movimiento (en 4 aparece más de una inclusión).

A los pasos enumerados se suman 3 textos que incluyen un párrafo sobre la estructura del apartado introductorio, estrategia que también Bunton (2002, p. 74) adscribe a la categoría *ocasional*.

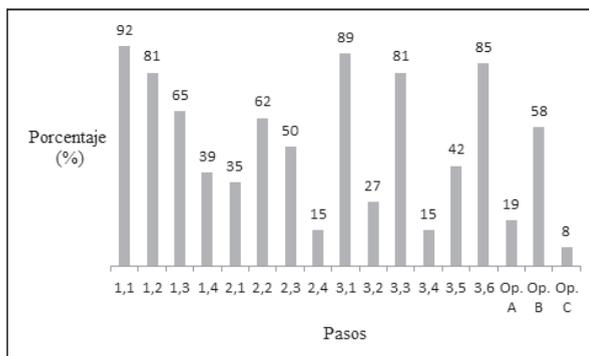


Figura 2. Porcentaje de cada paso en las introducciones analizadas

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se muestra la distribución por cuartiles de los 17 pasos que distingue el modelo en análisis, presentados en cada cuartil según el orden numérico que les corresponde en la secuencia.

Algunos de los resultados de la tabla 4 se acercan a los porcentajes que informa Geçikli (2013) respecto de introducciones escritas en turco en temas educativos: el 80% incluye el primer paso; solo el 30% indica un espacio vacante en la investigación; el mismo porcentaje establece la relevancia de la presente (movimiento 3), y el 70% formula preguntas de investigación o hipótesis.

En suma, en el movimiento 1 se advierte que 9 introducciones (el 35%) no reseñan la investigación previa, paso nuclear en este movimiento, porque establece “qué se ha encontrado” y “quién lo ha encontrado” (Swales, 1990, p. 148). En el movimiento 2 prevalecen la indicación de un problema o necesidad, y la formulación de interrogantes, en ese orden. También Nguyen y Pramoolsook informan que el 58% de los textos que analizaron resuelven la ocupación del espacio vacante con la indicación de un problema o necesidad, “dado que se trata de la forma más fácil de

Tabla 4. Distribución de los pasos por cuartiles

| Cuartiles | Pasos | Frecuencia |
|---|---|------------|
| Habitual | Paso 1.1. Justificar la importancia del tema | 24 |
| Cuartil superior | Paso 1.2. Presentar generalizaciones sobre el tema | 21 |
| | Paso 3.1. Formular el propósito, fines u objetivos (general/es y específicos) | 23 |
| | Paso 3.3. Describir las características metodológicas más importantes de la investigación | 21 |
| | Paso 3.6. Explicar la estructura textual adoptada en la tesis | 22 |
| Tercer cuartil (entre 58 y 65% de las introducciones) | Paso 1.3. Revisar algunas investigaciones previas | 17 |
| | Paso 2.2. Indicar un problema o necesidad | 16 |
| | Paso opcional B. Formular hipótesis/anticipaciones de sentido | 15 |
| Segundo cuartil (entre 27 y 50%) | Paso 1.4. Definir términos importantes | 10 |
| | Paso 2.1. Indicar un espacio vacante en la investigación | 9 |
| | Paso 2.3. Formular preguntas | 13 |
| | Paso 3.2. Justificar la investigación | 7 |
| | Paso 3.5. Anunciar aportes y proyecciones de la investigación | 11 |
| Cuartil inferior | Paso 2.4. Continuar la tradición | 4 |
| | Paso 3.4. Anunciar los principales resultados y hallazgos | 4 |
| | Paso opcional A. Presentar el enfoque teórico de la investigación | 5 |
| Menos frecuente | Paso opcional C. Definir operacionalmente variables/ categorías | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

argumentar sobre la relevancia del estudio” (2014, p. 68). En relación con los pasos del movimiento 3 que Jara Solar (2013) denomina *convencionales* (objetivos, procedimientos, impacto y estructura), solo 6 introducciones los incluyen a todos; el primero no aparece en 3 textos, el segundo en 5, el tercero en 15 y el último en 4 textos; por otra parte, respecto de dicha anticipación de la estructura que adopta la tesis, en 10 (el 38,5%) no constituye el último paso. Por último, interesa señalar que *formular hipótesis*, ocasional para Bunton, alcanza en nuestra muestra un porcentaje considerable —casi el 60%, esto es, por encima del límite del 50% que Jara Solar (2013) establece para la *convencionalidad* en el análisis de su corpus—, en línea con la comprobación de Bunton (2002, p. 71) sobre su mayor presencia en ciencias sociales y en educación.

Son 9 los textos que muestran una organización más acabada y minuciosa de movimientos y pasos, los cuales comparten una longitud media o alta, y contienen en promedio 5 notas al pie de página; además, evidencian entre 11 y 16 pasos, configuración/es cíclica/s, incrustación/es de un paso en otro o ambas estrategias. De ellos, 6 incluyen subtítulos, lo que podría manifestar que estos cumplen un rol psicognoseológico (como anticipación o como síntesis) en la promoción de una buena forma retórica.

Conclusiones

La introducción de una tesis doctoral reviste particular importancia, en cuanto pone de manifiesto la necesidad de abordar el problema que se investiga y la significación del trabajo realizado en relación con la investigación previa; resume los principales aspectos del proceso, y desempeña un papel relevante en la promoción de las expectativas del lector, guiándolo por la organización y los contenidos del texto. De allí que, en el presente artículo, hemos analizado las estrategias retóricas (movimientos y pasos) de un corpus de veintiséis introducciones de tesis doctorales en educación a partir de categorías predeterminadas.

Los resultados habilitan para responder negativamente la primera pregunta que ha guiado este estudio (¿Evidencian las introducciones de tesis doctorales en educación una estructura común?), ya que aparecen discrepancias claras tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos. Respecto de los primeros, se halla una gran variabilidad en la longitud de los textos —un rango entre 3 y 13 páginas— y, en consecuencia, en el número de pasos —entre 4 y 16—. En relación con los segundos, es muy versátil la estructura de los movimientos; por ejemplo, 13 textos (el 50%) manifiestan configuraciones cíclicas, y de estos, 7, una disposición idiosincrática.

En línea con el segundo interrogante referido a la observancia de un modelo que se basa en encuadres teóricos fundados en el análisis del discurso académico (Bunton, 2002; Carbonell, Gil y Soler, 2009; Jara Solar, 2013; Swales, 1990, 2004, entre otros), se advierte que, con mayor o menor exhaustividad y desarrollo, los movimientos 1 y 3 están presentes en todos los textos. En cambio, el 35 % o no incluye el movimiento 2 —establecimiento del espacio vacante— o es muy breve la sección dedicada a ocuparlo,³ resultado similar a algunos estudios previos (Asunción y Querol, 2013; Geçikli, 2013; Soler, Carbonell y Gil, 2011). A las explicaciones proporcionadas por los autores para esta ausencia (Swales, 2004; Soler, Carbonell y Gil, 2011) podría agregarse otra vinculada estrechamente con el ámbito de desempeño profesional: como nuestros doctorandos son docentes, la relevancia *educativa* del problema (su urgencia en tanto la situación actual se aleja de algún componente del

3 Aquellas introducciones (el 15 %) que lo ocupan de modo muy breve solo incluyen el paso 2.3 —Formular preguntas—; el 12 % únicamente indica un problema o necesidad (paso 2.2.) y una introducción resuelve el movimiento con el paso 2.1 —Indicar el espacio vacante—. Del resto, el 31 % muestra 2 pasos: 2.1. y 2.2. o 2.2. y 2.3. (3 textos en cada caso), 2.1. y 2.3. (1 texto), 2.2. y 2.4, continuar la tradición (nuevamente, 1); el 11 % muestra 3 (uno solo incluye el paso 2.4.) y el 8 %, los 4. En suma, prevalecen el paso 2.2, indicar un problema o necesidad, y el 2.3, formular preguntas, en ese orden.

ideal pedagógico o lo vulnera de algún modo) hace que el *objeto de estudio ya esté justificado*, razón que exime de la necesidad de elaborar un nicho convincente; se trata, entonces, de la dificultad para diferenciar entre ver un problema en la *realidad* y convertirlo en problema de investigación.

Por último, los pasos convencionales del movimiento 3 (objetivos, procedimientos, impacto y estructura) no aparecen en forma completa en el 77 % de las introducciones: en pocas faltan el primero, el segundo o el último; en 15, el impacto de la investigación en forma de aporte/s y proyecciones (el producto de la investigación, el modelo propuesto o la potencialidad de transferencia de los hallazgos), carencia que disminuye su fuerza retórica.

En relación con nuestra tercera pregunta, los pasos más frecuentes son: 1.1 —Justificar la importancia del tema— (en 92 % del corpus), 1.2 —Presentar generalizaciones sobre el tema— (81 %), 3.1 —Formular el propósito, fines y/u objetivos— (89 %), 3.3 —Describir las características metodológicas más importantes de la investigación— (81 %), y 3.6 —Explicar la estructura textual adoptada en la tesis— (85 %). Mediante el criterio de convencionalidad de Jara Solar (2013), a estos se suman: 1.3 —Revisar algunas investigaciones previas— (65 %), 2.2 —Indicar un problema o necesidad— (62 %), 2.3 —Formular preguntas— (50 %) y el opcional B —Formular hipótesis/anticipaciones de sentido— (58 %). En suma, se desestiman pasos requeridos para satisfacer la función comunicativa del capítulo introductorio.

Finalmente, los textos con una organización más acabada y minuciosa de movimientos y pasos (el 35%) muestran una longitud media o alta, y mayor frecuencia de pasos (entre 11 y 16); se destacan, también, por presentar configuración/es cíclica/s, incrustación/es de un paso en otro o ambas estrategias.

Dado que, por un lado, el relevamiento bibliográfico manifiesta que no se dispone de estudios previos sobre la *introducción* de tesis doctorales

en español referidas al campo de la educación, y que, por otro, el análisis de los géneros destaca la particular dificultad que reviste su producción, el llamado *taller de tesis* (o denominaciones equivalentes), habitual en los programas de formación de posgrado, aparece como el ámbito óptimo para promover las competencias de los estudiantes y para andamiar la escritura. Para ello, será necesario extenderlo en el tiempo (no se puede circunscribir a un único espacio curricular), planificarlo en *entregas periódicas* —acordes con las instancias progresivas de elaboración conceptual y lingüística de la tesis— y concebirlo como una actividad con una doble función: 1) aprendizaje experiencial a propósito del análisis y reflexión sobre textos auténticos y 2) foro de elaboración. En este sentido, esperamos que el examen de los extractos reales que hemos incluido en este trabajo le sea útil al alumno para reflexionar sobre el amplio rango de decisiones que un escritor efectúa. Esto es, el objetivo de dicho examen no consiste en adquirir modelos para la reproducción lingüística de formas convencionales, sino en que el estudiante se familiarice con recursos analíticos para la interpretación de realizaciones complejas del discurso académico, a fin de emplear dicho conocimiento genérico en la escritura individual.

Respecto de las limitaciones de nuestro trabajo, si bien el modelo que hemos seguido resulta exhaustivo para los textos analizados y puede constituir un punto de partida en la implementación de acciones pedagógicas, su aplicación a corpus más extensos permitirá confirmar si pasos *nuevos* también tienen su lugar en las ciencias de la educación.

Referencias

- Aguirre, L., Müller, G., y Ejarque, D. (2011). Escribir la *conclusión* de la tesis. En L. Cubo de Severino, N. Lacón y H. Puiatti (Eds.), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción* (pp. 189-227). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Árvay, A., y Tankó, G. (2004). A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 71-100.
- Asuncion, Z., y Querol, M. (2013). Rhetorical moves in the introductions of masters' theses. *Graduate Research Journal*, 6(1-2), 65-85.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph. D. thesis introductions. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). Londres: Longman.
- Carbonell Olivares, M., Gil Salom, L., y Soler Monreal, C. (2009). The schematic structure of Spanish Ph. D. thesis introductions. *Spanish in Context*, 6(2), 151-175. DOI: 10.1075/sic.6.2.01car
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Cheung, Y. L. (2012). Understanding the writing of thesis introductions: An exploratory study. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 46, 744-749. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.191
- Choe, H., y Hwang, B. H. (2014). A genre analysis of introductions in theses, dissertations and research articles based on Swales' CARS Model. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 3-31.
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(26), 153-177. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/7798/7362>
- Geçikli, M. (2013). A genre-analysis study on the rhetorical organization of English and Turkish PhD theses in the field of English language teaching. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(6), 50-58. Recuperado de www.ijbhtnet.com/journals/Vol_3_No_6_June_2013/7.pdf
- Gil Salom, L., Soler Monreal, C., y Carbonell Olivares, M. (2008). The move-step structure of the introductory sections of Spanish PHD theses. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 85-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926005.pdf>
- Gupta, R. (1995). Managing general and specific information in introductions. *English for Specific Purposes*, 14(1), 59-75.
- Jara Solar, I. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein*, (28), 72-87. DOI: 10.7764/onomazein.28.7
- Khan, T. (2014). Generic features of Social Science and natural science thesis introductions in Pakistan context. *Developing Country Studies*, 4(23), 15-25.

- Recuperado de <http://www.iiste.org/Journals/index.php/DCS/article/view/17101>
- Nguyen, T. T. L., y Pramoolsook, I. (2014). Rhetorical structure of introduction chapters written by novice vietnamese TESOL postgraduates. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20(1), 61-74.
- Ozturk, I. (2007). The textual organization of research article introductions in applied linguistics: Variability within a single discipline. *English for Specific Purposes*, 26(1), 25-38.
- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 55-67.
- Shehzad, W. (2008). Move two: *Establishing a niche*. *Ibérica. Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (15), 25-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573820>
- Soler Monreal, C., Carbonell Olivares, M., y Gil Salom, L. (2011). A contrastive study of the rhetorical organisation of English and Spanish Ph. D. thesis introductions. *English for Specific Purposes*, 30(1), 4-17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.04.005>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J., y Feak, C. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: University of Michigan.

How to reference this article: Difabio de Anglat, H., y Álvarez, G. (2019). Estrategias retóricas del capítulo introductorio de tesis doctorales en educación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 69-84. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a03

ESCRITURA ACADÉMICA PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: LA CRÓNICA DEL DOCENTE-DIRECTIVO

ACADEMIC WRITING FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL REFLECTION IN TEACHER EDUCATION: A CHRONICLE TEACHER-HEADMASTER

ÉCRITURE ACADÉMIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS: LA CHRONIQUE ENSEIGNANT-DIRECTEUR

Marcela Jarpa-Azagra

Dra. en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora asociada, jefa de investigación y estudios avanzados, Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Avenida El Bosque 1290, 3.º piso, edificio B, Sausalito, Viña del Mar, Chile.

marcela.jarpa@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Este artículo es producto de la investigación: "Descripción y caracterización de los géneros de reflexión pedagógica", Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Fecha de inicio: agosto, 2017-fecha de terminación: abril, 2018. Financiamiento: Becas Chile de posdoctorado en el Extranjero. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). 287382.

RESUMEN

El artículo presenta los principales resultados de una investigación-acción que tuvo como eje el diseño e implementación de un módulo de enseñanza de la escritura académica para potenciar el desarrollo de la reflexión profesional docente en un programa de posgrado de educación en una universidad chilena. El objetivo general fue definir y caracterizar un nuevo género académico de reflexión pedagógica que permitiera el desarrollo de una escritura epistémica (Bereiter y Scardamalia, 1987) para potenciar el saber pedagógico de los docentes. El diseño metodológico de esta investigación contempló un enfoque teórico-práctico y de carácter longitudinal, que permitió la participación de 160 docentes y la conformación de un corpus de análisis de 160 textos recogidos en un periodo de 5 años. Entre los principales resultados se destaca, en primer lugar, la creación de un género de reflexión docente al que hemos denominado "crónica del docente-directivo", cuyo escrito permite un análisis y la evaluación profunda del desempeño profesional, el que se sistematiza a partir de la organización retórica de las movidas del género. En segundo lugar, el diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en la pedagogía del género, que posibilita el andamiaje y el desarrollo de la escritura reflexiva como un recurso profesional que potencia el saber docente. Una conclusión relevante es que el proceso de modelaje y andamiaje de este género permite mejorar no solo las competencias comunicativas de los docentes, sino también la profundidad de la reflexión pedagógica, logrando la construcción y la consolidación del saber docente de cada uno de los profesores participantes.

Palabras clave: escritura académica; géneros de reflexión pedagógica; pedagogía del género; saber pedagógico; movidas retóricas.

ABSTRACT

The paper presents the main results of an action research that had as its axis the design and implementation of a teaching module of academic writing to promote the development of teacher professional reflection in a postgraduate education program in a Chilean university. The aim was to define and characterize a new academic genre of pedagogical reflection that allowed the development of an epistemic writing to enhance the pedagogical knowledge of teachers. The methodological design of this research contemplated a theoretical-practical and longitudinal approach that allowed

Received: 2017-11-13 / Accepted: 2018-08-02 / Published: 2019-01-24

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a04

the participation of 160 teachers and the formation of a corpus of analysis of 160 texts collected in a period of 5 years. Among the main results, we highlight, firstly, the creation of a kind of teacher reflection that we have called Chronicle Teaching-Directive that allows a deep analysis of the practice from the rhetorical organization of the moves. Secondly, the design and implementation of a didactic sequence based on the pedagogy of the genre that allows the scaffolding and the development of reflexive writing as a professional resource that potentiates teacher's knowledge is highlighted. A relevant conclusion is that the modeling and scaffolding process of this genre allows us to improve not only the communicative competences of the teachers but also the depth of the pedagogical reflection, achieving the construction and consolidation of the teaching knowledge of each of the participating teachers.

Keywords: academic writing; pedagogical reflexión genre; genre of pedagogy; pedagogical knowledge; rhetorical move.

RÉSUMÉ

L'article présente les principaux résultats d'une recherche-action a été axée sur la conception et la mise en œuvre d'un module d'enseignement écriture académique pour améliorer le développement professionnel de la réflexion de l'enseignement dans un programme d'études supérieures à une formation universitaire chilienne. L'objectif général était de définir et de caractériser un nouveau genre académique de réflexion pédagogique qui permettrait le développement d'une écriture épistémique pour améliorer les connaissances pédagogiques des enseignants. La conception méthodologique de cette recherche a examiné un caractère théorique et pratique et l'approche longitudinale a permis la participation de 160 enseignants et la création d'un corpus d'analyse de 160 textes recueillis sur une période de 5 ans. Parmi les résultats principaux ont émergé, d'abord, en créant une sorte de réflexion des enseignants que nous avons appelé l'enseignant-directive chronique permettant une analyse approfondie de la pratique de l'organisation rhétorique des mouvements. En second lieu, la conception et la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement basée sur la pédagogie du genre qui permet à l'échafaudage et le développement de l'écriture réfléchissant comme une ressource professionnelle qui améliore l'enseignant est soulagé savent. Une conclusion pertinente est que le processus de modélisation et d'échafaudage de ce genre nous permet d'améliorer non seulement les compétences communicatives des enseignants, mais également la profondeur de la réflexion pédagogique, permettant ainsi de construire et de consolider les connaissances pédagogiques de chacun des enseignants participants.

Mots clés : écriture académique ; genre de réflexion pédagogique ; genre de pédagogie ; connaissances pédagogiques ; mouvement rhétorique.

Introducción

La literatura especializada e investigaciones en el ámbito del desarrollo profesional docente (Darling-Hammond, 2006, 2012) confirman que existe una relación directa entre la calidad de la formación y el desempeño de los profesores en contextos escolares. Por esta razón, resulta muy relevante que los programas de pregrado, posgrado y formación continua posean dispositivos y recursos eficaces para fortalecer el saber pedagógico de los maestros, articulando la teoría y la práctica.

Esta articulación discursiva entre conocimiento especializado y práctica es un aspecto complejo que dificulta el acceso a las comunidades de posgrado, fundamentalmente porque los profesores tienen prácticas discursivas diferentes en los contextos escolares donde se desempeñan. La escritura académica es una habilidad que implica nuevas exigencias para el maestro, puesto que estos géneros discursivos escritos se caracterizan por incorporar no solo un complejo componente analítico, crítico y reflexivo, sino también nuevas formas de comunicar lo aprendido. Si bien es cierto que estas condiciones permiten construir y consolidar el conocimiento disciplinar, asimismo se constituyen en obstáculos para la trayectoria formativa de los docentes, en tanto que cuentan con poca experiencia en la escritura de este tipo de géneros.

Bajo este escenario, el equipo de académicos del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), decidió incorporar un módulo de escritura académica que permitiera, a los estudiantes, enfrentar las dificultades que tenían para escribir un texto académico y que integrara el análisis de fuentes bibliográficas con la evaluación y la reflexión crítica de sus propias experiencias profesionales. Por lo tanto, el eje formativo de este módulo fue la enseñanza de un nuevo género de reflexión pedagógica denominado “crónica del docente-directivo”, que pudiera vincular el conocimiento especializado que entregaba el Magíster con la experiencia práctica de los docentes. La principal

tarea del módulo consistía en que los estudiantes aprendieran a escribir este género, mediante el seguimiento de ciertas orientaciones conceptuales y prácticas, y así andamiar, paulatinamente, la adquisición de habilidades de escritura académica.

La *crónica del docente-directivo* forma parte de la familia de géneros de reflexión profesional docente, y tiene como propósito comunicativo evaluar críticamente la propia experiencia docente, a partir de la identificación de una *disonancia cognitiva*, esto es, tensión o desarmonía en su sistema de creencias, ideas o emociones (Festinger, 1957), aspecto central que posteriormente le permitirá movilizar su conocimiento especializado en pos de una apropiación conceptual que consolide su saber pedagógico.

El enfoque metodológico de esta experiencia se abordó desde la investigación-acción, razón por la cual académicos y estudiantes del programa adquirieron un rol protagónico, pues en conjunto desarrollaron la construcción y la consolidación de un nuevo género de reflexión pedagógica, con el que pudieron identificar una disonancia cognitiva en su experiencia profesional, anclar un tópico disciplinar y andamiar un modelo de reflexión crítica. De esta manera, se diseñó e implementó una intervención didáctica desde la *pedagogía del género* (Chaisiri, 2010), condición que permite asumir la escritura académica como una herramienta fundamental para dar cuenta de esta reflexión.

Un elemento relevante de este proceso es el acompañamiento a los escritores, mediante borradores y retroalimentaciones personalizadas, que posibilitan el desarrollo de una escritura de carácter más académico, formalizando un tipo de discurso propio que da cuenta de las demandas y convenciones de la comunidad pedagógica donde se inserta el programa de posgrado.

En los apartados posteriores revisamos los principales supuestos teóricos que sustentaron esta investigación, como también los procedimientos metodológicos utilizados tanto para el diseño de

la intervención didáctica, como para el análisis del corpus. Finalmente, se presentan los resultados, relevando dos aspectos: el modelo de secuencia didáctica implementado, y el producto asociado a la definición y la caracterización de un nuevo género para la reflexión pedagógica.

Marco teórico

El marco teórico de esta investigación se basa en tres perspectivas conceptuales: teoría del género, pedagogía del género y reflexión pedagógica.

La *teoría de género* permite la definición y la caracterización del nuevo género (Jarpa, 2012; Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010; Swales, 2000), mediante la sistematización de sus rasgos léxico-gramaticales y retórico-estructurales, con el fin de obtener una respuesta relativamente convencional a una situación comunicativa específica. En cuanto a la *pedagogía del género* (Chaisiri, 2010; Hyland, 2003), esta andamia todo el modelo de investigación-acción que sostiene el diseño e implementación didáctica del módulo de escritura. Finalmente, la *reflexión pedagógica* (Jay y Johnson, 2002; Schön, 1998; Villalobos y De Cabrera, 2009) es la base del modelo analítico-evaluativo del género, que aporta los tópicos y el nivel de reflexión para la elaboración y la construcción del saber pedagógico de los docentes.

Aspectos conceptuales y metodológicos para la conformación de un nuevo género de reflexión pedagógica

Una forma de estudiar el desarrollo y el ejercicio de la reflexión pedagógica es mediante la identificación de los géneros que se escriben en la formación docente. La escritura, además de ser una herramienta epistémica, es decir, permite la construcción de conocimiento académico (Carlino, 2006; Cassany, 2006), y de aprendizaje, también es un medio que potencia el desarrollo del pensamiento reflexivo (Bereiter y Scardamalia, 1987; Yinger y Clark, 1981), y se constituye en un elemento de vital importancia para evaluar el desempeño del profesor,

no solo al interior de aula, sino también en otros contextos formativos (Korthagen, 2004; Quintero, Torres y Cardona, 2007; Starks, Nicholas y Macdonald, 2012). Por esta razón, surge la necesidad de identificar, definir y caracterizar aquellos géneros que circulan en la formación inicial y continua de profesores, y para tal efecto es útil considerar los aportes provenientes de la *teoría del género* (Bazerman, 2004; Hyland, 2007; Swales, 2000).

De aquí que, al momento de definir un género, sea posible reconocer algunas perspectivas que se centran en el contexto social y comunicativo, y otras que ponen de relieve las características internas comunes que existen para un determinado grupo de textos. La definición que tiene una visión integradora y que abarca tanto el enfoque intratextual como el extratextual es la de Swales (2000), pues no solo toma en cuenta las características internas convencionales, sino también la idea de que existen prototipos textuales compartidos por los miembros expertos de una comunidad discursiva y que son utilizados en determinados contextos comunicativos. Siguiendo esta perspectiva, Bhatia (1993) amplía y profundiza el concepto, al incorporar la intención comunicativa como un factor principal para caracterizar los géneros y su estructura interna, lo que permite distinguir y crear géneros y subgéneros al interior de una comunidad discursiva.

Para Bhatia (1993), la finalidad comunicativa se refleja inevitablemente en la estructuración cognitiva interpretativa del género, lo que manifiesta una estrecha relación entre la intención comunicativa y las formas de organización prototípicas que tiene una determinada comunidad discursiva. Tales regularidades de organización estructural deben ser consideradas como cognitivas, porque reflejan las estrategias usadas por los miembros de una comunidad discursiva, tanto para la construcción y el entendimiento de un género, como para alcanzar una finalidad comunicativa específica.

Para llevar a cabo una interpretación estructural de un género textual es necesario poner de

relieve los aspectos cognitivos de la organización del lenguaje, pues “in order to realize a particular communicative intention at the level of a move, an individual writer may use different rhetorical strategies” (Bhatia, 1993, p. 30). El autor distingue dos elementos retóricos, y los define como “discriminative elements of generic structure”, y a las *estrategias* como “non-discriminative options within the allowable contributions available to an author for creative or innovative genre construction” (Bhatia, 1993, p. 30).

A partir de estas concepciones se ha desarrollado un método de análisis para la estructura retórica de los géneros, que busca determinar la organización macroestructural de un texto por medio de la segmentación de este en movidas y pasos. La *movida* corresponde a segmentos textuales que desarrollan un determinado tópico asociado a un propósito comunicativo. Por su parte, el *paso* correspondería a la unidad inmediatamente inferior a la movida, pues se constituye en un subtópico asociado al mismo propósito comunicativo. En su conjunto, *movidas* y *pasos* construyen la lógica textual y el significado global de un género, permitiendo una transposición didáctica desde los aspectos cognitivos del género a la concretización discursiva de este.

Por lo tanto, la *movida retórica* permite la identificación de ciertos patrones de organización discursiva de un género, dando cuenta no solo de la configuración textual, sino además de la forma como una determinada comunidad organiza, construye y divulga su conocimiento.

En este sentido, cada comunidad valida y reconoce los géneros especializados que circulan en su interior; por lo mismo, es posible identificar dos métodos de implantarlos, socializarlos e investigarlos: el primero tiene un carácter deductivo, pues releva la experiencia de los miembros expertos o con mayor jerarquía al interior de la comunidad, quienes definen y establecen aquellos géneros que son útiles para comunicar el conocimiento disciplinar o profesional. Este método implica la selección *a priori* de determinados

géneros, los que entran en circulación según las necesidades y los propósitos comunicativos de la comunidad. El segundo método tiene una orientación inductiva o ecológica, ya que recopila los géneros que circulan de manera natural o espontánea en la comunidad y se construye un corpus, a partir del cual se hacen análisis, clasificaciones y se definen patrones comunes, para dar cuenta de los géneros que circulan y de la organización retórica de estos (Cotos, Huffman y Link, 2017; Kanoksilapatham, 2007).

Ya que el foco de esta investigación es definir y describir un género de reflexión pedagógica, ha sido necesario establecer ciertos criterios y variables que permitan constituir su propósito comunicativo y su organización retórica. Para ello se tuvieron en cuenta criterios provenientes de investigaciones preliminares (Jarpa, 2012; Parodi *et al.*, 2010), como son: la relación entre los participantes, el contexto de circulación, el propósito comunicativo (Bhatia, 1993; Swales, 1990), el objetivo de aprendizaje (Anderson y Krathwohl, 2001), la modalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001) y el modo de organización del discurso (Adam, 1992).

El conjunto de estas perspectivas teóricas ha permitido configurar este nuevo género y propiciar no solo un ámbito de investigación que promueve la escritura como un recurso de reflexión pedagógica, sino también constituir una comunidad de aprendizaje de posgrado (Bermúdez, 2009), con sus géneros prototípicos, y que contribuyen a fortalecer la formación académica de los docentes.

El desarrollo de la escritura para la reflexión pedagógica desde una pedagogía basada en el género

En la última década han aumentado las investigaciones y los trabajos que sitúan el concepto de *género discursivo* como un dispositivo fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (Bazerman, 2004; Hyland, 2003; Thaiss y Myers, 2006), pues aporta una perspectiva más precisa y funcional respecto de cómo la lengua es

estructurada según los propósitos comunicativos y sociales de cada comunidad discursiva.

La *pedagogía basada en el género* se ha convertido en una corriente de estudio teórico y práctico que ofrece las herramientas necesarias para enseñar a escribir, tanto en contextos educativos, como profesionales (Chaisiri, 2010; Hyland, 2007; Venegas, Núñez, Zamora y Santana, 2015). Bajo este enfoque, se destaca la enseñanza de la escritura desde una perspectiva de proceso, la cual es asistida por especialistas o tutores, y acompañada con estrategias didácticas que andamian gradualmente la organización retórica y los rasgos lingüísticos del género, con el fin de que los escritores produzcan textos comprensivos y ajustados a las convenciones de su comunidad.

Este proceso de andamiaje de los géneros es necesario, ya que cada disciplina ha organizado distintos esquemas de pensamiento que se materializan y divulgan mediante variadas prácticas discursivas de escritura; por consiguiente, los sujetos que forman parte de estas comunidades deben conocer cada una de estas estructuras, aprehenderlas y utilizarlas adecuadamente. Al respecto, *el saber profesional y la formación docente* se constituyen como una disciplina y un campo de conocimiento especializado que atraviesa y potencia la formación de profesores. Esta comunidad posee modos específicos de comunicación, prácticas discursivas, propósitos comunicativos y objetivos de aprendizaje que configuran una cultura específica.

Dado que la escritura permite la transformación de la actividad docente en actividad intelectual (Quintero, Torres y Cardona, 2007), un aspecto importante de un profesor altamente capacitado es que sea también un escritor cualificado. Es por esto por lo que Zuluaga y Echeverri (2003) manifiestan que las instituciones educativas deben ser campos de experimentación pedagógica, donde los profesores estén llamados a integrar todas aquellas experiencias que están dispersas, siendo el ejercicio de la escritura y la reescritura una forma

de vincular la teoría y la práctica, la investigación y la enseñanza.

No obstante, alcanzar el desarrollo de esta habilidad es complejo. Así lo corroboran Hatton y Smith (1995), quienes recogen un corpus de textos escritos al interior de un programa de formación de profesores y reconocen que un aspecto problemático es la forma como se promueve y alcanza el desarrollo de la reflexión en las prácticas pedagógicas. Para dar cuenta de esta realidad, una estrategia utilizada fue la escritura de diversos textos, entre los cuales se identificaron cuatro tipos de modalidades de escritura: la escritura descriptiva, la reflexión descriptiva, la reflexión dialógica y la reflexión crítica. Cada uno de estos tipos de reflexión escrita presenta diversos contenidos, modalidades discursivas, rasgos estilísticos, léxicos y gramaticales, que exponen la naturaleza de la reflexión y el nivel que se ha alcanzado.

Por lo tanto, para fortalecer la formación docente, tanto en pregrado como en posgrado y en formación continua, es necesario elevar el estatus y el rol de una escritura que promueva la reflexión pedagógica. Creemos que para alcanzar resultados significativos y trascendentes es necesario que los programas que forman profesores incorporen ejes curriculares basados en la escritura y asociados a determinados enfoques didácticos, como, por ejemplo, la pedagogía basada en el género (Chaisiri, 2010; Hyland, 2007), pues entrega un conjunto de prácticas de enseñanza donde el aprendiz está dentro de un marco contextual que le permite resignificar los diversos tipos de textos que circulan en una determinada situación comunicativa.

Para alcanzar esta meta es necesario que los estudiantes tomen conciencia de los patrones léxico-gramaticales y retóricos que confluyen en estos textos, mediante una interacción colaborativa y progresiva entre el profesor y el estudiante, que permita el andamiaje contextual y cognitivo del género.

Marco metodológico

El enfoque de esta investigación cualitativa se basa en los fundamentos de la *investigación-acción* (Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Lewin, 1973) y tiene como finalidad actuar sobre un problema determinado. Por lo mismo, la teoría emerge contextualizada, lo que permite sostener e intervenir las prácticas sociales de la comunidad con la que se trabaja (Williamson, 2002).

Algunos de los aspectos contextualizados que delimitaron la aplicación de esta metodología fueron:

1. El problema fue diagnosticado por la propia comunidad del programa de posgrado en el primer semestre del año 2013.
2. La búsqueda de una solución permitió mejorar las competencias profesionales de los estudiantes del programa de posgrado.
3. La propuesta de mejora y la ejecución de la misma fue realizada por integrantes del equipo de académicos del programa y por los propios estudiantes.
4. El impacto de las decisiones y los ajustes realizados contribuyeron al mejoramiento del programa y al fortalecimiento del equipo.

Estas condiciones fueron sistematizadas en un modelo genérico de espiral de ciclos sucesivos, entre los que se encuentran: “Diagnóstico”, “Planificación”, “Acción”, “Observación” y “Reflexión-Evaluación” (Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Lewin, 1973). La figura 1 expone los ciclos contemplados en el presente estudio.

Estos ciclos son:

- *Diagnóstico*: se necesita generar un producto y una estrategia didáctica que mejore la escritura de los estudiantes del programa de posgrado, y que, además, desarrolle la reflexión pedagógica.

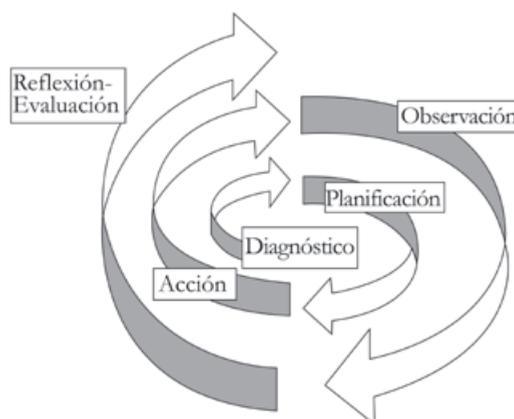


Figura 1. Espiral de ciclos de la investigación

- *Planificación*: se diseña un género nuevo denominado “crónica docente-directiva”, para trabajar en el módulo de escritura académica, que permita articular la experiencia profesional y los nuevos conocimientos adquiridos en el programa de posgrado.
- *Acción*: se ejecuta un módulo de escritura académica bajo la perspectiva de la pedagogía del género, que posibilite un acompañamiento constante en el proceso de escritura, y con énfasis en la retroalimentación y la mediación.
- *Observación*: se observa, durante la implementación, la dificultad de los estudiantes del programa para escribir el género, sobre todo en los apartados que dan cuenta de la reflexión profesional y de la fundamentación teórica.
- *Reflexión-Evaluación*: se propone incorporar, en el programa de posgrado, de forma progresiva y permanente, el módulo de escritura académica, para que sea posible andamiar la reflexión profesional y su articulación con los conocimientos disciplinares del programa de posgrado.

Este análisis del contexto permitió establecer el objetivo general de la investigación-acción, que fue diseñar una intervención didáctica para potenciar las habilidades de escritura académica y la reflexión

pedagógica de los docentes del programa de Posgrado en Educación.

En cuanto a los *objetivos específicos*, apuntaron a:

1. Establecer un género de reflexión pedagógica que responda a los requerimientos de escritura académica del programa de posgrado.
2. Describir la organización retórica del género de reflexión pedagógica, mediante la identificación de los segmentos textuales que lo configuran.
3. Implementar una secuencia didáctica que apoye la escritura del género de reflexión pedagógica establecido.

La duración total de esta investigación fue de cinco años, pues abarcó desde la primera cohorte, que ingresó el año 2012, hasta la cohorte de 2017, esto con la finalidad de observar el comportamiento del género y su potencialidad para desarrollar la reflexión pedagógica escrita de los docentes. Por esta razón, se cuenta con un corpus de 160 textos, los que corresponden al número total de docentes participantes en el programa durante el transcurso de estos años.

La figura 2 esquematiza la secuencia de actividades didácticas aplicadas para que los docentes logran producir mejores textos académicos. El diseño de la intervención didáctica contempló una primera etapa de carácter deductiva, que implicó el modelamiento del género, mediante la ejecución

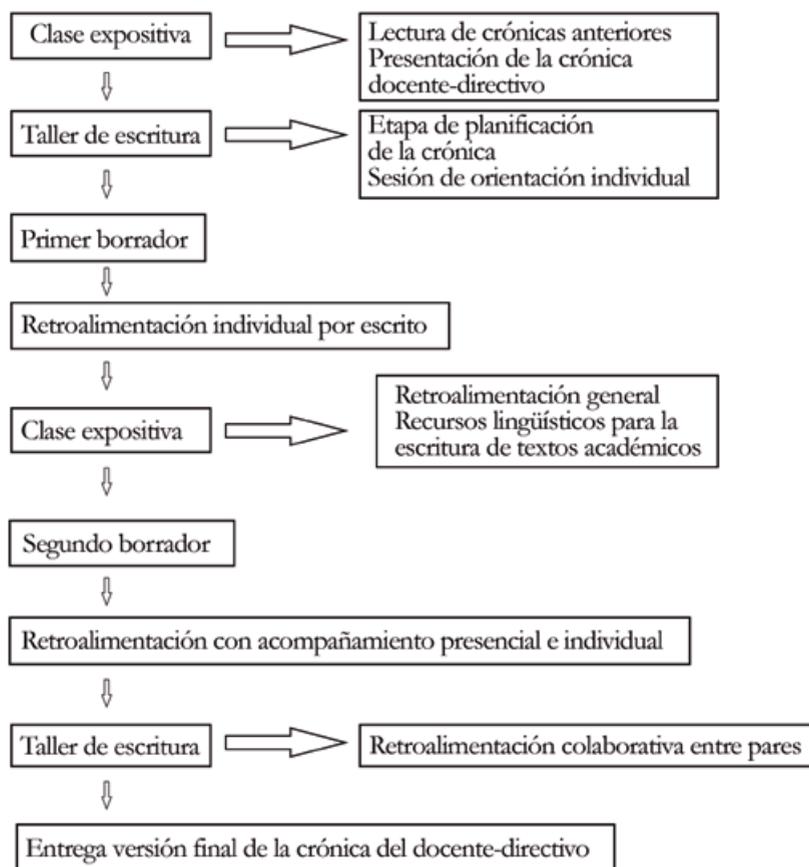


Figura 2 Secuencia didáctica del módulo de escritura de la crónica docente-directiva

de un módulo de escritura académica con sesiones teórico-prácticas. La segunda etapa consistió en la recolección de los textos escritos por los docentes (con posterioridad a la intervención didáctica y asumiendo el último borrador como editado y entregado para calificar), para la conformación del corpus que permitiera evaluar el desarrollo de la reflexión pedagógica alcanzado y el comportamiento del género según este propósito. Para ello fue necesario analizar el nivel de dificultad, coincidencia y pertinencia de cada movida de la organización retórica del género propuesto.

En virtud de la experiencia recabada durante la ejecución de los talleres de escritura académica, la organización retórica del género fue ajustada en dos oportunidades, con el fin de obtener una estructura que permitiera desarrollar en profundidad la reflexión profesional de los docentes. Esto implicó que el espiral del ciclo de investigación se repitiera cada año, con el fin de otorgarle validez externa e interna al proceso de investigación.

Este proceso consideró las siguientes fuentes de recolección de datos:

1. Observación de campo del desarrollo de los talleres de escritura y evaluación, por parte del equipo, del desempeño alcanzado por cada cohorte en las crónicas.
2. Entrevistas aplicadas a un grupo de estudiantes de cada cohorte, con el fin de obtener sus apreciaciones personales respecto del proceso de escritura de la crónica.
3. Filmación de algunas sesiones de retroalimentación personal y posterior análisis de estas por el equipo del programa.
4. Recogida del producto final (última versión después de dos borradores) que escribían los estudiantes, y conformación de un corpus de 160 textos escritos correspondiente a la crónica docente-directiva.
5. Validación, por juicio de experto, de la organización retórica final de la crónica docente-directiva.

La escritura de las crónicas de cada uno de los estudiantes de programa de posgrado fue una actividad curricular clave del proceso formativo; por ello, se ejecutó una secuencia didáctica que los apoyara durante todo el proceso de producción escrita.

El modelo que subyace a la implementación de esta secuencia didáctica tiene sus fundamentos en la pedagogía del género (Chaisiri, 2010; Hyland, 2007), pues se diseñó desde una concepción constructivista del aprendizaje, que pone énfasis en el andamiaje pedagógico de la escritura de la crónica, siendo fundamental la retroalimentación (*feedback*) dialógica (Carless, 2015; Jolly y Boud, 2015) y la evaluación de la escritura progresiva (Hawe y Parr, 2014).

La secuencia didáctica que se muestra en la figura 2 enfatiza en la importancia de los borradores, la retroalimentación de ellos y en el rol del tutor de escritura. Al trabajar con estos elementos de forma sistemática, es posible incidir directamente no solo en el andamiaje de la habilidad de la escritura, sino también en la incorporación de nuevos conocimientos lingüísticos, en el desarrollo de una reflexión pedagógica más profunda y, sobre todo, en la autoeficacia del escritor consigo mismo, en tanto se siente más seguro para avanzar en la producción del texto.

Además, este proceso promueve la actividad metacognitiva, el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, características que ayudan a comprender mejor el objetivo de aprendizaje, el estado de sus logros y los caminos que el profesor debe implementar para acortar sus distancias y obtener logros significativos.

Resultados

En este apartado presentamos los resultados de la investigación de acuerdo con los objetivos planteados. Así, el objetivo específico 1 permitió consolidar un nuevo género de reflexión pedagógica, denominado “crónica del docente-directivo”.

Este género forma parte de la familia de géneros de reflexión profesional docente y tiene como propósito

comunicativo reflexionar en torno a la experiencia del propio docente o directivo, respecto de aquellos acontecimientos o situaciones que han generado una disonancia cognitiva durante su quehacer o desempeño profesional.

Las principales modalidades discursivas implicadas en este género son la *narración* y la *argumentación*. La primera permite identificar y describir la disonancia cognitiva del docente desde una perspectiva subjetiva que moviliza su imperativo moral, activando diversos niveles de reflexión. La segunda le posibilita explicar los nudos críticos de la disonancia cognitiva y justificarlos a la luz de la bibliografía especializada, apoyándose en citas y referencias provenientes de autores e investigaciones destacadas en su ámbito de acción.

Al ser un género que circula en un programa de posgrado, también presenta un carácter académico evaluativo (Jarpa, 2014), pues el contexto de producción donde surge la crónica está asociado a un trabajo final, que es calificado y que certifica un desempeño específico. Esto condiciona el objetivo de aprendizaje de la tarea de escritura, que es analizar, en profundidad, la experiencia profesional del propio docente o directivo, de manera tal que pueda distinguir sus nudos críticos y examinarlos de acuerdo con el nuevo conocimiento adquirido en el programa de posgrado. La delimitación de este objetivo de aprendizaje permite establecer con claridad las estrategias de enseñanza y las técnicas y los criterios de evaluación apropiados.

Para alcanzar el objetivo específico 2, describir la organización retórica del género de reflexión pedagógica, mediante la identificación de los segmentos textuales que lo configuran, se llevaron a cabo las siguientes acciones: en primer lugar, se establecieron determinados segmentos textuales (movidas), con el fin de orientar la escritura de los docentes. En segundo lugar, se analizaron los textos producidos, para ver la pertinencia de las movidas y evaluar el grado de complejidad para alcanzar la organización retórica propuesta y la incorporación de nuevos conocimientos lingüísticos para comunicar de forma más eficiente esta reflexión pedagógica.

Finalmente, se ajustó la nueva propuesta y se evaluó por juicio de expertos. Esta triangulación de los datos permitió consolidar la estructura que se presenta en la tabla 1.

A continuación se presentan extractos del corpus,¹ para ejemplificar la forma como los docentes construyen cada movida de la crónica y cómo dan cuenta de esta reflexión pedagógica, mediante la incorporación de ciertos recursos lingüísticos presentados en el módulo de escritura académica.

La movida 1, *Cautivar al lector*, busca generar una impresión favorable hacia el lector, mediante la incorporación de un breve relato que dé cuenta de una situación particular, que puede tener características emotivas y que, por lo tanto, apele a la complicidad y la empatía del lector.

Santiago, 18 de Junio 2009.

—“Aló, Director, venga pronto. ¡Se están tomando el Colegio!”. Era el nochero que me despertaba con esa alerta a las 6.30 am.

Me vestí a toda velocidad y corrí a la portería.

Efectivamente, unos jóvenes de colegios públicos de Puente Alto habían intentado poner cadenas al portón de ingreso y colgar unos lienzos protestando contra la segregación del sistema escolar. El Colegio en cuestión era un colegio particular pagado y de orientación católica marcado por un fuerte compromiso social y promoción de la justicia.

La acción fue impedida por dos inspectores que siempre llegan temprano, quienes obligaron a los intrusos a despejar la entrada y replegarse en la vereda del frente. Ahí se pusieron a mostrar sus pancartas y gritar sus consignas: “Educación de calidad para todos”; “Queremos equidad”. “Mi papá gana lo que cuesta tu mensualidad” (CR012016).²

- 1 Los textos se transcriben tal cual los originales. Solo se hacen mínimos cambios editoriales.
- 2 La referencia CR072013 corresponde a la codificación de los textos del corpus, donde CR es el género, 07 el número del texto, y 2013, el año en que se escribió. Cada una de estas codificaciones cambia según el año de la colección de los textos.

Tabla 1 Organización retórica de la crónica docente-directiva

| Organización estructural | Movida retórica | Descripción operacional |
|--------------------------|--|---|
| Introducción | 1. Cautivar al lector | Generar una impresión favorable hacia el lector, que implique involucrarlo en el desarrollo del relato desde una perspectiva cercana. |
| | 2. Contextualización del relato | Presentar y describir el lugar físico, pero también las condiciones ambientales (subjetivamente) que circundan el relato, el tiempo histórico y la presentación del autor. Se puede agregar características relevantes de la institución educativa que aporten a la comprensión global de la situación. |
| | 3. Disonancia cognitiva | Explicitar el quiebre que se provoca como consecuencia de la diferencia que hay entre el quehacer pasado y el futuro. |
| Desarrollo | 4. Imperativo moral | Exponer las razones éticas y morales que provocan la disonancia y que movilizan el actuar y las preocupaciones del narrador. |
| | 5. Discusión bibliográfica | Justificar la disonancia cognitiva desde diversas perspectivas provenientes de la literatura especializada, con el fin de generar un análisis y comprensión profunda. |
| | 6. Reflexión sobre las acciones de la disonancia cognitiva | Evaluar el propio actuar del docente en relación con las decisiones tomadas. |
| Conclusión | 7. Desafío transformacional | Explicitar los cambios realizados, los que se están realizando o los que se realizarán a partir del imperativo moral puesto en juego en la disonancia cognitiva. |

En esta movida, los profesores suelen incorporar secuencias dialogales (Adam, 1990), con el fin de hacer del relato algo más cercano a la realidad y así recuperar el tiempo, espacio y las personas involucradas. Es frecuente encontrar diálogos con estilo directo, donde es necesario utilizar marcadores gráficos como los dos puntos, las comillas o el uso de guion largo o raya. De la misma manera, también se emplean diálogos con estilo indirecto, introducidos mediante la conjunción “que”. Al cambiar del estilo directo al estilo indirecto, a veces cambian también los tiempos verbales, los pronombres y otras formas lingüísticas, para establecer correctamente la concordancia.

La movida 2, *Contextualización del relato*, describe la circunstancia donde se enmarca la disonancia cognitiva. Este apartado es de gran importancia, pues permite comprender el alcance e impacto de los conflictos profesionales vividos por los docentes.

Mi escuela municipal, está ubicada en Viña del Mar, es una construcción nueva, diseñada para acoger a la diversidad, con amplios accesos, rampas y ascensor, un

lujo que no cualquier escuela tiene. Contamos con un Proyecto de Integración Escolar (PIE), que tiene cuatro profesoras diferenciales de distintas especialidades, una psicopedagoga, dos psicólogos, una asistente social, una fonoaudióloga y una terapeuta ocupacional, todos al servicio de nuestros alumnos.

Cada profesor de asignatura de Lenguaje, Matemática e Inglés cuenta con tres horas a la semana, adicionales para planificar en conjunto con las educadoras diferenciales, lo cual permite coordinar diferentes estrategias y metodologías.

Todo esto con una gran conciencia de las características de vulnerabilidad social de nuestros alumnos y alumnas (CR072013).

Para la construcción de esta movida se adoptan secuencias textuales predominantemente descriptivas, pues el foco está puesto en lograr representar, de la mejor forma posible, las condiciones contextuales en que se desarrolla la disonancia. Por lo mismo, es frecuente que los profesores utilicen formas verbales de aspecto imperfectivo, que indican suspensión temporal. También se emplean marcadores textuales para estructurar u organizar los elementos que configuran la descripción. Desde el

punto de vista más sintáctico, existe la tendencia al uso de oraciones coordinadas y yuxtapuestas. En estos casos, la ausencia de elementos conectores permite dar mayor viveza a lo que se describe.

La movida 3, *Disonancia cognitiva*, está vinculada directamente a un incidente crítico que gatilla un cuestionamiento profundo respecto del rol y la responsabilidad profesional del docente en la situación antes descrita, definiendo un antes y un después del ejercicio profesional.

Llegué a la empresa, me presenté con la secretaria, para que me comunicara con el jefe y poder conversar sobre el desempeño del estudiante. Paso a hablar con él, me saluda y lo primero que me dice, “¿por qué profesora me mandó un alumno tan tonto?” En ese milésimo de segundo, cuando me transmitió su mensaje, quedé pasmada. Uno nunca espera una respuesta de esa envergadura. Mis primeras palabras fueron, “¿qué pasó don Cristian?. Entonces, percibí que en realidad el estudiante no era capaz de hacer individualmente las labores encomendadas, pero sí hacía sus deberes como correspondía cuando tenía un trabajador apoyándolo. Esto provocó que en forma permanente estuviera una persona con él, por lo cual la empresa tuvo que disponer de un tutor a tiempo completo, implicando un gasto extra que no lo tenían contemplado.

Al regresar al establecimiento, entré a mi oficina, me senté e hice una autoevaluación con el objetivo de solucionar esos nudos críticos, y con la finalidad de mejorar la inserción laboral de cada estudiante. Tuve temor de contar inmediatamente lo acontecido porque de alguna manera me iban a juzgar, pero pasaron algunos minutos y me acerqué al inspector, porque sabía que me iba a entregar un consejo constructivo. Lo primero que me preguntó: “¿preparaste al empresario sobre este tema? ¿Analizaste en la reunión técnica cual era el mejor Centro de Práctica para él, considerando sus competencias y capacidades? ¿Se preparó al alumno sobre las funciones en que se iba a desempeñar en la empresa?”, todas las interrogantes las fui contestando a medida que íbamos profundizando sobre el tema. Fue difícil reconocer que hubo vacíos, ya que si todo hubiese estado bien, nada de esto hubiese ocurrido (CR052014).

Esta movida se construye fundamentalmente con secuencias narrativas, ya que un aspecto relevante es la configuración del punto de vista que el autor decide utilizar para exponer su disonancia cognitiva. De la misma manera, hay una organización

temporal, donde el narrador se hace parte del relato para dar cuenta de sus pensamientos o de las acciones de los participantes implicados. También se utilizan formas verbales de presente y del pretérito perfecto simple e imperfecto. Por otra parte, se emplean marcadores u organizadores textuales de tipo temporal o que expresen algún tipo de secuencialidad: “lo primero”, “en ese momento”, “entonces”, “después”, etc.

La movida 4, *Imperativo moral*, se desprende directamente de la identificación de la disonancia, pues surgen interrogantes y cuestionamientos éticos y morales que movilizan el actuar de los docentes y provocan un cambio en la proyección profesional de ellos.

En mi cabeza fluyen pensamientos como: muchos padres y madres no podrán organizarse con tan poco tiempo de aviso; un día sin asistencia nos liquida (por la subvención) para poder cancelar sueldos a fin de mes; tengo horas para organizar el colegio, y mientras pensaba los invitaba a negociar alguna forma de no detener la escuela y poder ser parte del proceso de movilización (el cual desde mi propia mirada merecía un espacio serio de atención, había ya leído varios análisis de la ley y entendía que estábamos inmersos en un proceso social que nos tocaba con fuerza, por tanto era importante estar) mis sugerencias terminaban en silencio. Decididos y decididas argumentaban que estaban dispuestos y dispuestas a recibir el descuento correspondiente, que era un derecho y que la escuela no era una guardería, por último señalaron que la prontitud del aviso se debía a la contingencia misma (CR082015).

De igual manera, en esta movida predominan las secuencias dialogales, como monólogos interiores, soliloquios e incluso corriente de conciencia, la que se caracteriza por ser una variedad monológica de reproducción del pensamiento en forma indirecta, en la que, desde una focalización omnisciente, el narrador relata con su propia voz una perspectiva psíquica de su vida o la de otros que participan de la situación. Con estos recursos, el profesor busca reproducir sus mecanismos de pensamiento en el texto y así poder explicitar percepciones internas asociadas a lo ético y lo moral de la disonancia. La estructura del monólogo interior depende del grado de conciencia del protagonista; por lo mismo, requiere de un lenguaje especial,

muchas veces, sin puntuación, con juegos verbales y sintácticos.

La *Discusión bibliográfica* corresponde a la movida 5 y es el segmento textual donde se debe poner en evidencia el dominio disciplinar adquirido durante el programa de posgrado. Para ello resultan relevantes los recursos de atribución de conocimiento que se utilizan y la forma como se tensionan y contrastan la experiencia profesional y las propuestas teóricas de los diversos ámbitos disciplinares de la especialidad adquirida en el posgrado.

Aún hoy en día existe resistencia por parte de algunos profesores al cambio. Muchos de ellos se sienten inseguros en cuanto a sus capacidades para enfrentarse a niños con ciertas dificultades de aprendizaje y emocionales, sienten que no han sido suficientemente preparados o “no estudiaron para eso”. Sobre esto hablan Tournaki y Podell (2005), cuando se refieren a las “creencias positivas hacia la inclusividad que deben tener los profesores, ya que muchos de ellos creen que tienen insuficientes recursos para implementar la inclusividad exitosamente”.

Si consideramos lo anterior, y logramos entender que la educación no sólo debe respetar el derecho a ser diferentes, sino que debe valorar en forma explícita lo enriquecedor que resulta para la comunidad educativa la diversidad en las aulas, podremos vivir lo que es una escuela inclusiva, donde los profesores, los alumnos y los padres convivan entre ellos, tengan o no capacidades diversas o sean parte de una raza, cultura o religión diferente (CR022018).

En esta movida predomina el uso de la secuencia expositivo-explicativa, pues se presenta la exposición de un saber construido por otros y que está legitimado socialmente, o también la exposición de un saber teórico referido al ámbito de los hechos que asume la forma de juicio constatativo. Por lo mismo, esta movida incorpora recursos discursivos de heteroglosia, para otorgarle sustento teórico especializado al análisis de la disonancia. Así, en este segmento, la atribución de conocimiento se realiza mediante dos mecanismos: por una parte, la citación, donde el escritor recupera información proveniente de otras fuentes especializadas, y, por otra, las marcas de inscripción de la primera persona, que sirven para analizar cómo se

incluye la voz propia del escritor respecto de las otras voces que admite.

No obstante lo anterior, algunos textos tienden a borrar las huellas del sujeto enunciador (marcas valorativas, afectivas o apreciativas) e instaurar distancia respecto de lo citado, para generar el efecto de objetividad.

En cuanto a la movida 6, *Reflexión sobre las acciones de la disonancia cognitiva*, esta permite desarrollar un análisis respecto del propio actuar y las implicancias a nivel institucional, grupal e individual.

En el caso de la institución a la cual dirijo, la posibilidad de contar con una relación directa y cercana con la sostenedora del establecimiento, ha permitido que como organización hayamos comenzado a delinear prácticas institucionales orientadas a generar condiciones y posibilidades de desarrollo personal y profesional de los funcionarios, tarea que si bien está recién en proceso de iniciación, da cuenta de una intención por dar vida a un concepto integral de comunidad educativa (CR092014).

Desde el punto de vista de la secuencia textual predomina la argumentación, pues el foco está en situar una perspectiva de análisis para la disonancia y el impacto de esta en la experiencia profesional del docente. También se utilizan recursos semántico-discursivos para valorar o evaluar la experiencia, expresando apreciaciones y sentimientos desde una perspectiva inter e intrapersonal.

Finalmente, el *Desafío transformacional*, correspondiente a la movida 7 de la organización retórica de la crónica, proyecta acciones de cambio que permitan cualificar el ejercicio profesional y avanzar hacia nuevas oportunidades de mejora, tanto a nivel institucional como individual.

Hoy, estoy utilizando herramientas de gestión y liderazgo que me han servido para mejorar mis competencias directivas. Tengo clara mi meta a lograr haciendo operativo el contenido del PEI [Proyecto Educativo Institucional] con la misión y visión, enfatizar el sello que nos distingue como Escuela, en este caso es el sello de formación artístico cultural. Este desafío no es fácil, pues implica una transformación en toda la cultura escolar, me motiva la inquietud y las ganas que visualizo en los docentes y toda la comunidad de esta escuela,

hay que dar el paso, de una escuela que enseña a una escuela que aprende (CR082016).

Esta movida recurre a segmentos textuales narrativos y descriptivos para mostrar acciones presentes o futuras que dan cuenta del cambio en los modos de pensar y actuar de los docentes. Para ello se emplean formas verbales del presente, pues indican que las acciones no han terminado o se están realizando. Asimismo, se puede utilizar el condicional simple, que permite enunciar gestiones venideras, cercanas al tiempo actual, o bien el futuro imperfecto, para exponer las acciones como obligaciones o propósitos, como convicciones de certezas o con valor de duda (Grijelmo, 2017).

Cada una de las movidas retóricas antes descritas organizan los contenidos de la crónica, permitiendo una articulación lógica entre la experiencia del profesor y los conocimientos especializados que este debe tener para alcanzar un nivel de reflexión profundo que le permita construir y consolidar su saber pedagógico.

Como se mencionó anteriormente, la aplicación de la secuencia didáctica instala un acompañamiento sistemático durante todo el proceso de escritura, incluyendo uno, dos o tres borradores, según sea el caso de cada profesor, es decir, según presente mayores dificultades en los procesos de retroalimentación.

Al finalizar el proceso formativo, se aplica una rúbrica de evaluación sumativa, que consta de cuatro niveles de desempeño (destacado, competente, básico e insuficiente) y de siete criterios de evaluación (construcción de la disonancia; contextualización de la disonancia; modelo de reflexión; atribución de conocimiento; coherencia y cohesión textual; nivel de reflexión y aspectos formales).

Los resultados generales revelan que el 70 % de los textos del corpus alcanzan la categoría de “destacado”, lo que significa que el desarrollo de los contenidos a lo largo del texto se presenta de forma coherente, sin contradicciones en la redacción de sus enunciados, y además utilizan diversos recursos de cohesión, lo que posibilita una comprensión acabada del fenómeno

planteado. Así mismo, la crónica alcanza un nivel de reflexión crítico y comparativo, logrando integrar a lo largo del texto un análisis profundo de la disonancia cognitiva, con la predominancia de secuencias textuales argumentativas y explicativas. La incorporación de las citas permite identificar una relación dialógica entre la propia reflexión y el conocimiento referido desde diversas fuentes.

Por su parte, solo un 20 % de los textos son clasificados en el nivel de desempeño “competente”, es decir, textos que si bien presentan un buen nivel comunicativo, las dificultades radican en que la naturaleza de la reflexión es predominantemente descriptiva y el uso de fuentes solo alcanza un nivel relacional. En cuanto al 10 % restante de los textos del corpus, un 6 % es categorizado como “básico” y solo un 4 % como “insuficiente”.

Sin duda, el alto porcentaje de logro obtenido es posible gracias al modelo de intervención didáctica, que tiene como centro el modelamiento de la escritura basado en la pedagogía del género, lo que implica, a su vez, el uso de borradores y retroalimentación permanente, tanto del tutor experto como de los pares.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se analizó la importancia de la escritura en la formación de profesores y directivos docentes, se describió la organización retórica de un nuevo género al que denominamos “crónica docente-directiva” y sus recursos lingüísticos, y se describió la secuencia didáctica desarrollada con los docentes en los talleres de escritura.

Dados estos antecedentes, una primera conclusión es que la crónica del docente-directivo es una herramienta formativa, con madurez didáctica, que permite unir teoría y práctica, y potencia el saber pedagógico y la trayectoria profesional de los profesores.

La interrelación entre dos perspectivas teóricas y metodológicas, como lo son la teoría del género y la pedagogía del género, permitieron a los participantes del programa desarrollar un proceso reflexivo profundo, basado en su experiencia profesional y

en el conocimiento especializado, pues los incitó a poner en el centro de la discusión sus propias prácticas.

De la misma manera, la organización retórica de la crónica tiene una progresión en la complejidad de las secuencias discursivas utilizadas en las diversas movidas. Así, las primeras (movida 1 a la 3) se construyen con base en secuencias dialogales, descriptivas y narrativas, mientras que las finales (movida 4 a la 7) dan cuenta del análisis y la reflexión de ejercicio profesional, y requieren secuencias argumentativas y algunos recursos lingüísticos de modalización, modulación, de monoglosia y heteroglosia para alcanzar una reflexión profunda.

Facilitar y estimular la reflexión sobre las prácticas directivas y docentes dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, que los docentes vean, en este ejercicio de escritura, una oportunidad de análisis individual y colectivo de la disonancia cognitiva; y, por otra, que cuenten no solo con una variedad de aproximaciones bibliográficas que les permitan juzgar la diversidad de aristas del fenómeno crítico, sino también con recursos semánticos discursivos y lingüísticos, para poder mirar y analizar el fenómeno pedagógico en su más amplio espectro.

Desde una perspectiva del discurso especializado, la crónica docente-directiva entreteje una sutil y consistente malla conceptual, nutrida por diversas disciplinas (pedagogía, psicología, ingeniería, derecho), que permiten reinterpretar la disonancia cognitiva en búsqueda de nuevos caminos de acción que vinculen fundamentos teóricos con acciones prácticas. Esto demanda una aproximación multidisciplinaria, en donde el escritor de la crónica acude a diferentes teorías, explicaciones y autores para desarrollar su reflexión. Cada participante deliberadamente selecciona un tema específico, la literatura que utilizará y los puntos explicativos de conexión. En este proceso es acompañado por el tutor de escritura, quien retroalimenta los borradores y realiza entrevistas personales con cada uno, para discutir el avance

del texto y cautelar la comprensión del proceso que se lleva a cabo.

De la misma manera, las interrelaciones conceptuales creadas por los escritores de las crónicas directivas demandan, del equipo de profesores del programa de Magíster, un diálogo permanente para comprender nuevos puntos de encuentro, y estar abiertos al trabajo colegiado auténtico y a cuestionar y repensar el propio proceso didáctico. Esta perspectiva abre otra dimensión, que guarda relación con los procesos de cualificación continua que desarrolla el programa de posgrado, pues la metodología de investigación-acción y la escritura académica han significado una oportunidad para identificar dificultades y desarrollar acciones que mejoren la capacidad del equipo y los resultados formativos de los participantes.

Referencias

- Adam, J. M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Lieja: Mardaga.
- Anderson, L., y Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bazerman, Ch. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En Ch. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What Writing does and how it does it. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practice* (pp. 309-340). London: LEA.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, Erlbaum.
- Bermúdez, N. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*. Santiago de Chile: Arcos.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre-Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Carless, D. (2015). La confianza: facilitar el feedback dialógico. En D. Boud y E. Molloy (Coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 115-129). Madrid: Narcea.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la escritura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, S. A.

- Chaisiri, T. (2010). Implementing a genre pedagogy to the teaching of writing in a university context in Thailand. *Language Education in Asia*, 1(1), 181-199. <https://doi.org/10.5746/leia/10/v1/a16/chaisiri>
- Cotos, E., Huffman, S., y Link, S. (2017). A move/step model for methods sections: Demonstrating rigor and credibility. *English for Specific Purposes*, 46, 90-106. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.01.001>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Power Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossley Bass.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XX*. Santiago: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Festinger, E. (1957). *A theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University.
- Grijelmo, A. (2017). *La gramática descomplicada*. Barcelona: Taurus.
- Hatton, N., y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(94\)00012-u](https://doi.org/10.1016/0742-051x(94)00012-u)
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Jarpa, M. (2012). *Macrogénero académico evaluativo: descripción retórica en la comunidad de aprendizaje de postgrado en biotecnología* (tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Jarpa, M. (2014). *Macrogénero académico evaluativo. Descripción retórica de los géneros académicos evaluativos en una comunidad de aprendizaje de postgrado*. Sarrebruck: Publicia.
- Jay, J. K., y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051x\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051x(01)00051-8)
- Jolly, B., y Boud, D. (2015). El feedback por escrito. Para qué sirve y cómo podemos hacerlo bien. En D. Boud y E. Molloy (Coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 131-154). Madrid: Narcea.
- Kanoksilapatham, B. (2007). Introduction to move analysis. En D. Biber, U. Connor y T. Upton (Eds.), *Discourse on the Move* (pp. 23-41). Amsterdam: Benjamins.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *¿Cómo planificar la investigación-acción?* Barcelona: Laertes.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp. 201-216). Londres: Souvenir Press.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R., y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Santiago: Ariel.
- Parr, J., y Hawe, E. (2014). Assessment for learning in the writing classroom: An incomplete realisation. *The Curriculum Journal*, 25(2), 210-237. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.862172>
- Quintero, J., Torres, F., y Cardona, M. (2007). El maestro escribe su saber y su hacer. *Lenguaje*, 35(1), 279-300.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Starks, D., Nicholas, H., y Macdonald, S. (2012). Structured reflective communication as a meta-genre in teacher education: Creative uses of critique in a teacher education program. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 90-111. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.8>
- Swales, J. (2000). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thaiss, C., y Myers, T. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Boynton/Cook: Heinemann Press.
- Venegas, R., Núñez, M., Zamora, S., y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Villalobos, J., y De Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166.

- Williamson, G. (2002). *Investigación acción participativa intercultural en comunidades educativas y locales*. Temuco: Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün.
- Yinger, R. J., y Clark, C. M. (1981). *Reflective Journal Writing: Theory and Practice*. (Occasional Paper series, N.º 50). East Lansing, MI: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Zuluaga, O., y Echeverri, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: *Pedagogía y epistemología* (pp. 57-80). Bogotá: Grupo Historia de Práctica Pedagógica-Cooperativa Editorial Magisterio.

How to reference this article: Jarpa-Azagra, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a04

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE GRADO SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA

SOCIAL REPRESENTATIONS AMONG GRADUATE STUDENTS ON ACADEMIC WRITING

REPRÉSENTATIONS SOCIALES D'ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES SUR L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE

Alba Naroa Romero González

Doctora en Educación, máster de Formación del Profesorado de Secundaria, Bachiller, Formación Profesional y Escuelas de Idiomas, Universidad de Deusto, Bilbao, España. Profesora de Educación Secundaria y Bachillerato en la Institución de Educación Superior (IES) Ibarrekolanda.

Universidad de Deusto, Avenida de las Universidades, 24.48007 (Bilbao).

alromer@opendeusto.es

ORCID: 0000-0003-2855-1130

Manuela Álvarez Álvarez

Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Deusto. Profesora titular y miembro del equipo de investigación eDucAR, Departamento de Lenguas Modernas y Estudios Vascos, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto, Bilbao, España.

Universidad de Deusto, Avenida de las Universidades, 24.48007 (Bilbao).

manuela.alvarez@deusto.es

ORCID: 0000-0003-1187-4857

Título de la investigación: "La escritura académica de estudiantes de grado a través de sus producciones: la reseña de formación. Estudio de caso de los estudiantes de Lenguas Modernas". Tesis

RESUMEN

El conocimiento de lo que piensan los estudiantes sobre la escritura académica resulta ser una fuente de información valiosa que puede tener repercusiones importantes en propuestas didácticas más ajustadas a las necesidades formativas. Los objetivos de este estudio son indagar sobre la concepción que de *escritura académica* tienen los estudiantes; sobre si reciben formación respecto a este tema y qué formación es esa; y sobre la percepción de sí mismos como escritores desde que ingresaron en la universidad. La población está constituida por los 96 estudiantes del grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Deusto, quienes han producido unas narrativas a efectos de este estudio transversal de corte cualitativo. Los resultados sugieren que la inmersión en una nueva comunidad discursiva les plantea nuevos retos para los que reciben una formación que consideran insuficiente e inadecuada, y aunque perciben una mejoría como escritores a lo largo de la titulación, no siempre atribuyen ese mérito a la formación recibida.

Palabras clave: representación social; escritura académica; didáctica de la escritura; formación universitaria.

ABSTRACT

Learning what students think about academic writing becomes a valuable source of information that may significantly contribute to didactic proposals more suitable to educational needs. This study aims to inquire on notion about *academic writing* among students; whether they are being trained on this subject, and which training they are getting; and how they perceive themselves as writers since their beginning university studies until now. The target population was made up of 96 students in the Modern Languages program at the University of Deusto. They produced some narratives for the purposes of this cross-sectional qualitative study about students' social representations. Findings suggest that gaining access to a whole new discursive community poses new challenges for students, face to which academic training is insufficient and inadequate. Moreover, while they may perceive some improvement in their writing performance throughout their career, they do not always attribute it to the education received.

Keywords: social representation; academic writing; didactics of writing; higher education.

103

Received: 2017-11-23 / Accepted: 2018-10-18 / Published: 2019-01-24

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a05

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2019), pp. 103-118, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Doctoral inscrita en la Universidad de Deusto. Fecha de inicio y fecha final: septiembre del 2014 a octubre del 2018.

RÉSUMÉ

Les représentations que les étudiants ont sur l'écriture académique sont un savoir nécessaire à prendre en compte pour envisager des actions didactiques plus adéquates à leurs besoins de formation. Les objectifs de cette étude portent sur le type de concept qu'ont les étudiants sur l'écriture académique: s'ils considèrent avoir reçu une formation, quelle type de formation et comment, dès qu'ils commencent leurs études universitaires, ils se perçoivent quand ils écrivent. 96 étudiants en Licence en Langues Modernes de l'Université de Deusto constituent le groupe d'étude. Ils ont produit des narrations qui sont objet de l'étude transversale qualitative sur leurs représentations sociales. Les résultats suggèrent que l'immersion dans une nouvelle communauté discursive soumet à de nouveaux défis ceux qui reçoivent une formation qu'ils considèrent insuffisante et peu adaptée, et, bien qu'ils perçoivent une amélioration dans leur trajet scriptural, ils ne l'attribuent pas toujours aux bienfaits de la formation reçue.

Mots clés : représentation sociale ; écriture académique ; compétence communicative ; réussite académique ; formation universitaire.

Introducción

La preocupación por las dificultades que experimentan los estudiantes universitarios en la redacción de textos académicos es una línea de investigación en auge en las últimas décadas. Desde estudios que se centran en el texto como un proceso (Carlino, 2004; Ceballos, 2014; Martínez, 2011) o como un producto (Álvarez y Boillos, 2015a; Guimarães, 2014; Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003), hasta aquellos que se remontan a la propia formación en el aula (Bono y De la Barrera, 1998; Carlino, 2005, 2013) para producir textos académicos, el interés por esta cuestión afecta a todas las universidades (Ezeiza, 2012). No obstante, son pocos los estudios recientes, especialmente en el contexto español (Álvarez y Yániz, 2015; Cartolari y Molina, 2015; Castelló y Mateos, 2015; Castells, Mateos, Martín, Solé y Miras, 2015), que indagan sobre las representaciones sociales que los estudiantes construyen acerca de la escritura académica, su formación y los logros que alcanzan con ella.

El estudio que aquí se presenta se plantea dentro de una tesis doctoral que investiga la trayectoria en escritura académica de los estudiantes del grado en Lenguas Modernas, en la Universidad de Deusto, a través de la producción de una reseña. En esta tesis se concibe el texto no solo como una práctica académica, sino también como una práctica social, por lo que las representaciones de los estudiantes sobre la escritura académica se pueden cuestionar y modificar mediante diferentes intervenciones (Ortiz, 2015).

En este marco, esta investigación se propone conocer las representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado¹ acerca de la escritura académica. Con ese objetivo general, la investigación se articula en torno a los siguientes objetivos específicos:

1. Indagar sobre la manera en que los estudiantes comprenden la actividad escritora.
2. Analizar si reciben formación sobre escritura académica y cómo la valoran.
3. Caracterizar la formación que desearían recibir.
4. Conocer la percepción que tienen sobre sí mismos como escritores de textos académicos desde que ingresaron en la universidad.

De este modo, los resultados aquí presentados inciden en los aspectos afectivos en relación con el texto académico, en las representaciones sociales de los estudiantes, mientras que, en otros ciclos de la investigación, mediante la teorización del análisis del discurso, se caracterizan sus producciones para conocer con qué nivel de eficacia dan respuesta a una situación comunicativa.

Marco teórico

Escritura académica en la universidad

La tarea de producir un texto académico es de gran complejidad, en varios sentidos: en primer lugar, exige que el autor del texto domine el código escrito del idioma que está empleando (Álvarez y Boillos, 2015b). En segundo lugar, su carácter histórico-social la sitúa como una tarea social que exige del autor conocer el contexto para poder contestar a los siguientes interrogantes: qué escribir, cómo escribirlo, para quién y con qué finalidad (Álvarez y Boillos, 2015b; Solé *et al.*, 2005). En tercer lugar, se conforma como un proceso cognitivo orientado a un fin, que sigue un modelo de tres fases: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1977, 1980). En cuarto y último lugar, es una herramienta de gran potencial epistémico, que ayuda a aprender y reorganizar el conocimiento (Álvarez y Boillos, 2015b; Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2014; Castelló y Mateos, 2015).

Sin embargo, tradicionalmente, la escritura y los conocimientos disciplinares se han tratado por

1 Se entiende por *grado* todos aquellos estudios universitarios de primer ciclo que siguen al bachillerato y dan acceso a los estudios de posgrado.

separado; es decir, se leía y se escribía en cada materia, pero el foco estaba fijado en los contenidos, no en enseñar a escribir sobre ellos. De esta manera, se interpretaba la escritura como un mero vehículo de comunicación del conocimiento dentro de las disciplinas (Bazerman, *et al.*, 2005; Castelló, 2014).

Desde principios del siglo xx, el interés por la enseñanza de la escritura académica aumentó de manera exponencial (Castelló, 2014), pero no se planteó, hasta finales de ese siglo, la idea de que los estudiantes se enfrentan a nuevas formas de leer y de escribir en la universidad, totalmente diferentes a lo que habían experimentado en su formación previa (Cadena, Narváez y Chacón, 2007).

Este nuevo enfoque para abordar la escritura académica dio lugar a toda una línea de investigación centrada en los géneros académicos (Henríquez y Canelo, 2014; Navarro, 2014; Parodi, 2009; Russell, 2002). Dentro de esta, los estudios que se preocupan por el proceso de apropiación de los géneros académicos por parte de los estudiantes distinguen cuatro esferas o ámbitos de uso, según los objetivos y las circunstancias de producción del texto: profesional (objetivo: difundir el conocimiento), académico (objetivo: obtener el grado de doctor), de enseñanza y aprendizaje (objetivo: aprendizaje de los conocimientos y formas disciplinares) y social (objetivo: establecer relaciones de carácter académico o afectivo). Entre estos, el estudiante sería un posible lector del ámbito profesional, pero participaría como escritor en los otros tres sistemas (Camps y Castelló, 2013).

Además de estos sistemas que ya, de por sí, delimitan las características de los géneros según el autor, el lector y el contexto de producción del texto, también habría que referirse a los estudios que se han fijado en la variedad disciplinar y en el efecto que tiene en los textos, ya que “entender las disciplinas implica entender sus discursos” (Hyland, 2007, p. 2; traducción de las autoras). Esto es, supone formar parte de una cultura disciplinar en la que hay unas normas, unos modos de escribir

o investigar, unos grupos o tribus, y un conocimiento compartido. Cada cultura disciplinar se diferencia entre sí por sus dimensiones sociales y cognitivas, de tal manera que sus conductas, objetivos, intereses, relaciones y modalidades de comunicarse son diferentes (Becher y Trowler, 2001; Hyland, 2012; Navarro, 2014).

Por consiguiente, con estar “alfabetizado”, entendido como ser capaz de leer y escribir textos, no es suficiente para que los estudiantes produzcan eficazmente los textos académicos que se les solicitan en las universidades (Carlino, 2005; 2013). La investigación en este respecto ha señalado, de manera reiterada, que las universidades tienen que enseñar explícitamente a los estudiantes a producir textos académicos que cumplan con las condiciones del estilo académico, porque el conocimiento adopta diferentes formas según la disciplina y el sistema o esfera de uso (Álvarez y Boillos, 2015b; Bazerman, *et al.*, 2005; Castelló, 2014; Hyland, 2007).

Representaciones sociales

El estudio de las representaciones sociales en las ciencias sociales no tiene una larga trayectoria; de hecho, las primeras investigaciones se localizan en la década de los sesenta del siglo pasado (Cuevas y Mireles, 2016; Hebe, 2005).

Las *representaciones sociales* se refieren a las percepciones, lecturas o guías de acción de los individuos para interpretar un fenómeno, un objeto, una situación, etc. Dichas representaciones, además, están construidas por las experiencias y el bagaje de los diferentes grupos sociales (Jodelet, 2011).

A través de las representaciones sociales, se pueden llegar a entender prácticas sociales, cómo actúan los individuos y qué sentido tienen sus actitudes en un momento y lugar determinados (Ortiz, 2015). Permiten que esos individuos o grupos, con unas características comunes, destaquen lo que ellos juzgan relevante acerca de situaciones materiales (p. ej. lugares concretos), acontecimientos (por ejemplo, leyes, manifestaciones, guerras, etc.) o

roles concretos (por ejemplo, docentes, estudiantes, familias, etc.) (Piña y Mireles, 2008).

No hay un claro acuerdo entre los autores que han intentado definir las representaciones sociales, pero es el enfoque procesual de Jodelet (2011) el que más se ajusta a las características de este estudio. Jodelet centra el foco de atención en cómo se sienten las personas respecto a una situación concreta, cómo ha sido su vivencia, cómo construyen la realidad y cuáles son las relaciones que se establecen. Distingue dos ámbitos: el de las rutinas (predecible) y el de los problemas (requiere una resolución). Ambos pueden ser estudiados según los intereses de la investigación (Seidmann, Bail, Azzollini, Thomé y Di Iorio, 2006). Del estudio acerca de la vivencia de unos individuos o grupo social, se pueden extraer las representaciones sociales, desde los cuales se observan actitudes positivas o negativas hacia un fenómeno (Ortiz, 2015). En educación, este enfoque permite escoger una experiencia de enseñanza-aprendizaje concreta, para analizarla con el propósito de mejorar las intervenciones docentes.

Como ya se indicó antes, en el contexto español, este tipo de estudios acerca de las representaciones sociales de los estudiantes universitarios sobre la escritura académica son recientes y siguen siendo todavía más escasos que en el extranjero (Can y Walker, 2011; Christison y Krahnke, 1986; Hermerschmidt, 1999; Lea y Street, 1998; Lemke, 1990; Ortiz, 2015; Soler, 2013), pese a que autoras como Álvarez, Villardón y Yániz (2005) subrayan la necesidad de conocer la percepción de los estudiantes sobre la escritura y de sí mismos como escritores, como una fuente de información muy significativa acerca del valor que le dan a la escritura académica, cómo la definen, qué operaciones llevan a cabo cuando escriben, cómo se caracterizan como autores, etc. Desde ese conocimiento de la red de significados sobre la escritura académica que tejen los estudiantes, se pueden crear unidades didácticas que favorezcan de manera más eficaz el desarrollo de la composición escrita y su poder epistémico.

Metodología

Este es un estudio descriptivo, transversal, de corte cualitativo (con análisis cuantitativos puntuales para cálculo de medias), por ser esta la metodología de análisis que mejor se ajusta para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Informantes y corpus

El corpus de este estudio está conformado por las narrativas producidas individualmente por los 96 estudiantes universitarios del grado en Lenguas Modernas (LM) de la Universidad de Deusto (Bilbao).

En el estudio participaron la totalidad de los estudiantes de los cuatro cursos del grado en LM, que cumplen dos condiciones indispensables: no haber iniciado o terminado otro grado en la universidad previamente, y no haber repetido curso. Así, se constituyó un corpus de estudiantes de nueva matrícula en edades comprendidas entre los 17 y los 23 años.

Las narrativas se escribieron, además, en el segundo semestre del curso 2015/2016, para que los estudiantes de primero contaran con cierta experiencia como estudiantes universitarios.

Instrumento de recogida de la información

Para efectos de este estudio se creó una narrativa de tópicos que recolectara la experiencia de los estudiantes en lo referente a la escritura académica a lo largo del grado. Antes de hacer la recogida del corpus, se llevó a cabo un estudio piloto con estudiantes de Educación Primaria del área de didáctica de la lengua (por ser los más afines con los estudiantes de LM) de la misma universidad, quienes produjeron una narrativa sobre su propia experiencia en el grado al aprender a escribir textos académicos. Este piloto permitió realizar las modificaciones necesarias en la instrucción de la narrativa² para orientar a

2 En el "Anexo" se aporta la instrucción de la narrativa.

los estudiantes en su redacción, de manera que respondieran necesariamente a todos los objetivos de la investigación.

Tras modificar la instrucción de la narrativa a partir del análisis de los textos del estudio piloto, se recogió el corpus. Esto se hizo en las aulas, en horario de clase y en asignaturas en las cuales los profesores cedieron un espacio para esta labor, con el fin de asegurar la participación más alta posible.

Procedimiento de análisis

Para el análisis de la muestra se llevó a cabo una revisión cualitativa del contenido, centrada en los objetivos de la investigación. Este análisis fue realizado por las investigadoras de este estudio en paralelo, quienes pusieron en común los resultados obtenidos en cada una de sus fases para afinar y ajustar dicho instrumento, por lo que fue un proceso en constante retroalimentación.

Las fases fueron las siguientes (Cáceres, 2003):

1. *Preanálisis*. En la primera lectura del corpus se propusieron unos ítems (Ejemplos de ítems iniciales: “Importancia y necesidad de formación”; “Escribir como respuesta a lo que el profesor busca”; “Formación en estructurar textos académicos”) que surgieron de la lectura del corpus. Esos ítems se refinaron en una segunda lectura de puesta en común.
2. *Definición de las unidades de análisis*. Después, se rediseñaron y agruparon las unidades de análisis y se hizo otra puesta en común para acordar su designación (Ejemplo de unidad de análisis: “Necesidad de formación”; “Escritura para ser evaluada”; “Formación sobre estructura”).
3. *Elaboración del libro de códigos*. A continuación se creó el “Libro de códigos”, con las normas de inclusión y exclusión de cada unidad de análisis, para volver a clasificar todo el material

(Ejemplo de criterio de inclusión: “Formación sobre estructura: alude específicamente a formación o indicaciones del profesor sobre cómo debe estructurarse un texto académico”).

Una vez que el corpus se segmentó siguiendo las normas de análisis, se codificaron las unidades, para agilizar el estudio de los diferentes segmentos (Ejemplo de código: “Formación sobre estructura: FOREST”) y se ha añadido esta información al “Libro de códigos”.

4. *Definición de las categorías*. Esta categorización se hizo mediante la agrupación, bajo un mismo nombre, de los segmentos que tuviesen elementos comunes (Ejemplos de categorías: “Concepto de escritura académica”; “Formación en escritura académica”; “Metodologías de enseñanza percibidas”; “Metodologías de enseñanza deseadas”; “Valoración de la formación”, etc.).

Resultados

El análisis del corpus ha permitido identificar un total de tres dimensiones: concepto, formación y progreso. A continuación se presentan estas tres dimensiones, que permiten conocer diferentes aspectos de la percepción de los estudiantes sobre la escritura académica.

Concepto de escritura académica

Los estudiantes establecen una diferencia entre la manera de escribir en la universidad y lo que conocían de la formación previa. De hecho, el 25 % de los estudiantes identifica y señala explícitamente que la forma de escribir en la universidad difiere de otras maneras que han conocido previamente (aludiendo a un estilo diferente a lo anterior).

Aunque estos datos ya son un indicativo de lo que los estudiantes piensan sobre la escritura académica, era interesante conocer qué es lo que opinaban por cursos y si esa percepción cambiaba. Por ese motivo, la figura 1 sitúa el porcentaje de estudiantes mencionado por curso que señaló una

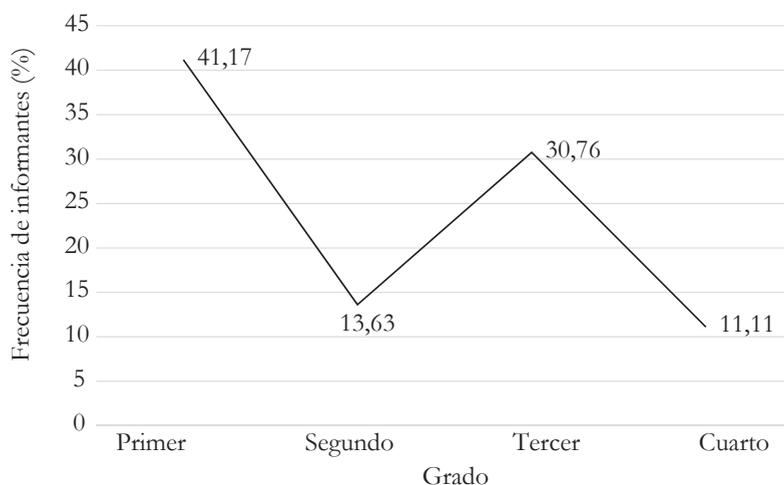


Figura 1. Frecuencia de informantes por curso que diferencian el estilo de la escritura de la universidad de otros.

diferenciación entre el estilo de escritura en la universidad y otros estilos.

Los porcentajes que se observan en la figura 1 indican que los estudiantes de los dos primeros cursos, y quizás también los de tercero, perciben de manera más destacada un cambio de estilo entre los estudios previos y la universidad. Estas divergencias entre cursos podrían estar relacionadas con el reciente ingreso en la universidad, especialmente en los dos primeros cursos; sin embargo, en el caso de tercero, la causa podría orientarse más hacia el efecto que pudiera tener la especialización del grado, en ese curso, en los estudiantes y en las tareas que deben afrontar en adelante. La inserción en una cultura disciplinar concreta resulta más evidente a medida que se centra el foco de atención de las programaciones en áreas más concretas.

Esa percepción de cambio en los estilos se extrae de expresiones como las siguientes:³

(1) Cuando comencé la universidad tuve algunos problemas a la hora de escribir los textos, ya que el

*estilo con el que hay que escribir nunca me lo habían exigido anteriormente (Informante 1.1).*⁴

(2) En mi opinión, sí hay una *gran diferencia en la manera de crear textos con respecto a bachiller* (Informante 2.46).

(3) En primer y segundo año de carrera se dio un *cambio notable en el enfoque que los textos tenían que tener, comparado al de bachiller*; es por eso que el cambio se da desde primero (Informante 3.64).

Además de estas diferencias en el estilo, los informantes especificaron toda una serie de características concretas que permitieron identificar, de manera cualitativa, cómo conceptualizan la escritura académica. Los estudiantes de los dos primeros cursos se refirieron, sobre todo, a las peculiaridades de los textos, poniendo en relieve que son unos textos de mayor longitud; el tiempo y esfuerzo superior que requieren; la calidad del texto; el léxico especializado que se utiliza, y el registro (formal o informal). Hablan de “géneros”, pero no advierten siempre la diversidad de la escritura como una práctica social. Incluso, a veces, la asocian con una actividad entendida y caracterizada según las exigencias de cada docente.

(4) Las diferencias que he notado al escribir textos académicos en la universidad es que son *más*

3 Las expresiones aquí recogidas como ejemplos se extraen de los testimonios escritos de los estudiantes. En estos, se resaltan datos que se interpretan en el análisis. Al final de cada ejemplo se señala, entre paréntesis, el informante al que corresponde el testimonio, mediante su código.

4 Los resaltados en los testimonios son de las autoras.

largos que los que tenía que hacer en el instituto⁵ (Informante 1.30).

(5) Con la entrega de los primeros trabajos, uno se da cuenta del *esfuerzo* que estos requieren, y que *no es algo que se pueda hacer en media hora* (Informante 1.18).

(6) Otra gran diferencia ha sido el *vocabulario empleado*, ya que aquí el grado del vocabulario es *superior* y hay que saberlo utilizar adecuadamente (Informante 1.30).

(7) En la carrera de Lenguas Modernas he tenido que ir haciendo muchos trabajos, y bastantes de ellos, por no decir la gran mayoría, *según las mismas pautas y tenían los mismos requisitos* (Informante 1.25).

Luego, a medida que transcurren los cursos, estas indicaciones respecto a lo escrito se van diluyendo, hasta que, en los dos últimos cursos, cobran más importancia las peculiaridades relacionadas con la actividad escritora. En este caso, los estudiantes perciben la escritura como un proceso, como una tarea compleja y como una escritura que requiere mayor reflexión.

(8) Ahora me detengo a realizar un *esquema previo antes de comenzar a redactar* [...] y también *he aprendido a realizar una revisión del trabajo final*, con el objetivo de realizar correcciones si resultan necesarias (Informante 3.62).

Finalmente, estas caracterizaciones les hacen percibir la necesidad y, al mismo tiempo, la importancia de aprender a escribir textos académicos. Asimismo, establecen una relación entre el aprendizaje de ese tipo de textos con la inserción laboral.

(9) Antes de entrar a la universidad, solo había realizado uno o dos textos a este nivel y *nunca me había imaginado la importancia que tienen* (Informante 1.16).

(10) La escritura académica es algo que, de mayor, *teniendo en cuenta que quiero ser profesora, me va a venir muy bien* (Informante 1.1).

(11) Pero en mi *opinión, es una actividad a la que se debería haber dado mayor relevancia*, y para ello haber puesto a disposición de los estudiantes más asignaturas cuyo objetivo fuera la mejora y el perfeccionamiento de este apartado lingüístico (Informante 1.66).

Por lo tanto, en los cursos iniciales, los estudiantes tienen una percepción de la escritura como código vinculado a una serie de normas o convencionalismos formales. Más adelante, la experiencia y el bagaje en el grado los lleva a modificar esas percepciones hacia una concepción de la escritura como un proceso reflexivo y una tarea compleja. Al mismo tiempo que cambia su percepción de la escritura, también empiezan a comprender lo importante que es aprender a escribir textos académicos y surgen otro tipo de representaciones que asocian la escritura académica con la evaluación o con los textos profesionales. Sin embargo, no se observan representaciones sobre el dinamismo, la diversidad y el carácter dialógico de los textos académicos, en términos de Bajtín (1982).

Formación en escritura académica

En cuanto a la formación recibida en escritura académica, los estudiantes aportaron información desde la valoración de su idoneidad en términos generales, hasta la clasificación de la misma en iniciativas o metodologías empleadas en el aula, y las deseadas por ellos.

La figura 2 presenta el porcentaje de informantes que demuestra insatisfacción con la formación recibida en escritura académica.

Como se observa en la figura 2, hay un alto porcentaje de estudiantes por curso que califica de insuficiente la formación en escritura académica. Este porcentaje se divide de manera desigual entre los cuatro cursos. En los dos primeros años, durante el período de transición de la educación media a la superior, se observa que un mayor número de estudiantes realiza una valoración de este tipo, mientras que, en tercero y en cuarto, ese

5 El instituto es un centro educativo de enseñanzas medias en el que se imparten cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

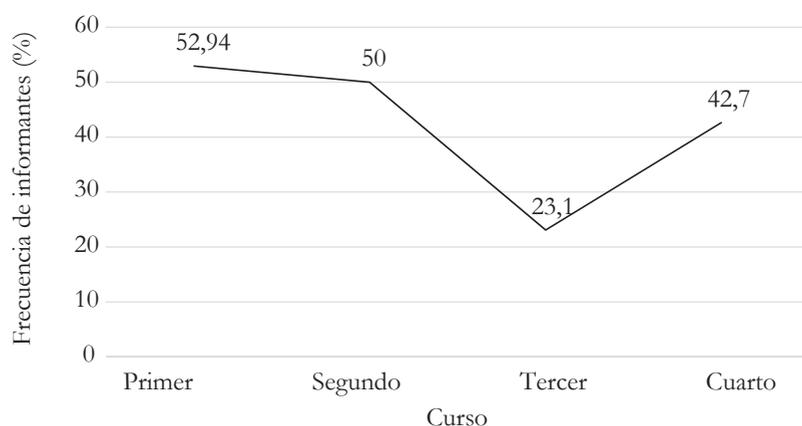


Figura 2. Frecuencia de informantes por curso que valoran su formación en escritura académica como insuficiente.

porcentaje baja al menos un 20 %. Ahora bien, habría que señalar, en cuarto, en referencia a ese pico del 42,7 % respecto al curso anterior, que los estudiantes se enfrentan a la producción de un texto académico de investigación, como es el trabajo de fin de grado, que implica un desafío retórico-discursivo mayor que otros textos que hayan producido previamente.

En este sentido, sobre la insuficiencia de la formación, los estudiantes se expresaron de la siguiente manera:

(12) La verdad es que solo hemos escrito un ensayo en lo que llevamos de curso; *nadie nos ha enseñado realmente a hacerlo mejor de lo que lo hacíamos en el bachillerato* (Informante 1.4).

(13) Creo firmemente que *tampoco se han esforzado mucho en que aprendamos a escribir textos* o, al menos, ese no ha sido el objetivo principal del profesor (Informante 2.38).

(14) A excepción de una asignatura en segundo curso, en la que se realiza una monografía, *considero que apenas enseñan a redactar cualquier tipo de texto* (Informante 4.93).

Como bien se ha comentado hasta aquí, los informantes demuestran su insatisfacción con la formación recibida, pero eso no significa que no percibieran que se hubieran llevado a cabo iniciativas para el aprendizaje. De hecho, los informantes distinguen entre metodologías para el

aprendizaje, iniciativas concretas y características de esa formación.

Entre las *metodologías de aprendizaje*, lo que más destacan los estudiantes (el 43,7 %) es la realización de prácticas discursivas diferentes. Entre estas, refieren desde textos académicos tan concretos como el “ensayo”, el “abstract” o la “monografía”, hasta textos de una definición más vaga por parte del docente, como “redacciones”, “trabajos escritos” o “proyectos”.

Asociadas con estas iniciativas para el aprendizaje de la escritura académica, a continuación se refieren a las pautas (28,1 %) que da el docente para escribir el texto que solicita como tarea. Estas suelen estar orientadas hacia los aspectos más formales del texto: longitud del texto, portada, índice, tamaño de letra, etc., sin llegar a abarcar otro tipo de cuestiones relacionadas con la estructura, los objetivos comunicativos o la audiencia del texto. Algunos ejemplos de estos:

(15) En las siete asignaturas que he cursado hasta el momento, *he tenido que escribir todo tipo de textos: resúmenes, ensayos, artículos, reseñas...* (Informante 1.6).

(16) La mayoría de las veces se nos dice que tenemos que hacer un trabajo, nos dan el tema y nosotros somos los que tenemos que desarrollarlo, sacando la estructura, etc. Por ejemplo, en una asignatura *nos han dado un tema y la extensión que el trabajo tiene que tener, y nada más* (Informante 2.40).

Con menor frecuencia que las metodologías anteriores, algunos informantes destacan que algunos profesores (18,7 %), que son conscientes de las dificultades que experimentan los estudiantes para producir el texto, demuestran una mayor implicación, al orientar de forma más explícita la tarea escritora.

(17) Sin embargo, *también hay profesores que se implican y ayudan a los estudiantes para mejorar*. Y esto es algo que deberían hacer todos (Informante 1.1).

Asimismo, perciben que la metodología de enseñanza cambia de un curso a otro (13,5 %), graduándose para alcanzar un mayor nivel de complejidad según avanzan en la carrera. Con ello, cada vez depende más del estudiante aprender a producir los textos que se le solicitan (13,5 %), esto es, no asocian la mayor dificultad con la aparición de nuevos textos o con un mayor nivel de exigencia en la elaboración de los textos respecto a los que producían previamente, sino con la actitud del docente, que presupone un nivel de dominio del lenguaje académico que aún no han alcanzado. Ejemplos de esto son:

(18) *El mayor impacto que sufrí fue el cambio de primero a segundo*. En primero se abordó un poco el tema de la bibliografía, pero sin darle gran importancia. Sin embargo, *la llegada a segundo resultó más complicada de lo que parecía; se nos exigía saber citar, usar una buena estructura del texto y usar un lenguaje culto y formal* (Informante 2.56).

(19) La experiencia de aprender a escribir textos académicos ha sido mala. La mayoría de los profesores *dan por hecho que ya sabemos hacer muchas cosas y no dan explicaciones* (Informante 3.62).

Por último, unos pocos mencionan la entrega de materiales (4,1 %) para aprender a escribir, sin ninguna explicación del docente:

(19) Para aprender a escribir un texto, *los profesores suben PDFs al ALUD⁶ para explicarnos cómo hay que*

6 Plataforma digital de aprendizaje de la Universidad de Deusto.

hacerlos. Sin embargo, simplemente con eso no vale (Informante 1.27).

Por otro lado, como iniciativas concretas para el aprendizaje de la escritura académica, a partir de segundo se empieza a señalar la existencia de unas asignaturas (22,9 %), todas ellas del área de lingüística, que se dedican exclusivamente a la enseñanza de los textos académicos.

(20) A lo largo de la carrera hemos tenido *varias asignaturas, con el fin de mejorar nuestra forma de escribir textos académicos* (Informante 3.57).

(21) A lo largo de mi carrera *hemos tenido una serie de asignaturas, tanto en inglés como en español, que trataban sobre el uso de lengua en el ámbito académico*. Nos trataban de enseñar los conceptos básicos de la escritura académica y promover actividades que nos ayudasen a adquirir las competencias necesarias en el ámbito académico (Informante 4.71).

Por último, de manera más superficial, los informantes se refieren a las características de la formación que perciben, como el hecho de que se le esté dando mayor importancia a la escritura en otras lenguas (6,2 %), mientras que la exigencia en la evaluación es mayor en castellano (2,1 %). Asimismo, perciben mayor formación en la comunicación oral (1 %), cuando es el texto escrito el que se valora con más dureza (1 %).

(22) *Entiendo que sea importante el aprendizaje de la escritura académica en una segunda lengua*. Sin embargo, ya que *a la hora de redactar en lengua española, el nivel de exigencia es mayor*, y personalmente pongo en duda mi capacidad de llegar a esos requisitos (Informante 1.10).

(23) El profesorado *se ha centrado más en explicarnos cómo hacer una exposición oral* y no tanto en cómo deberíamos realizar las actividades por escrito (Informante 1.9).

(24) Opino que *la expresión escrita es tan importante como la oral, pero a la primera se le da más valor y se le exige más* (Informante 1.10).

Junto a todo lo anterior, los informantes se refieren también a una serie de contenidos enseñados: el tratamiento de la información y la citación, la

estructura del texto, la objetividad, el registro formal, los géneros y el léxico. De todos estos, destacan, además, aquellos contenidos en los que más se ha insistido, como la estructura del texto y el tratamiento de la información y la citación, pero como meros aspectos formales del texto, sin llegar a comprender el efecto que pueden tener en el mensaje y en su forma.

Finalmente, al tiempo que identifican estas metodologías, iniciativas o características y contenidos de la formación que están recibiendo, también expresan su deseo de que esa formación sea diferente en algunos aspectos. Solicitan, de manera muy destacada, la necesidad de una retroalimentación (*feedback*) más detallada, para la mejora de los textos, y que aquella sea individualizada.

Relacionado con este asunto, también comentan la posibilidad de poder escribir más de una vez los textos con la ayuda de las correcciones del docente, para poder mejorarlos antes de entregar el producto final.

Asimismo, asocian el aprendizaje de la escritura de textos con la lectura, una tarea que no creen realizar lo suficiente en la universidad, por lo que solicitan que se lean más textos académicos.

Por último y en número más reducido, unos pocos necesitan hacer más textos y que los formen en la estructura del texto y en un vocabulario más técnico.

En resumen, aquello que presentan los informantes con lo que se está realizando en las aulas (metodologías, iniciativas, características de la formación, etc.) se contraponen con el tipo de metodología que ellos desearían. Se oponen a la imagen del docente que da por supuestos ciertos conocimientos y solo explica cuando advierte un problema; que da materiales, sin explicarlos, como complemento para ayudar a escribir los textos que solicita, o que solo da indicaciones que se refieren a aspectos formales del texto. Por el contrario, los estudiantes exigen la figura de un docente implicado, que los acompañe

durante el proceso de producción de los textos académicos que les solicita, para que puedan escribir textos académicos de mayor calidad, con progresiva autonomía.

Percepción de sí mismos como escritores

Como última dimensión de análisis, en cuanto a su progreso a lo largo del grado, la mayoría de los estudiantes (73,9 %) perciben una mejoría en su forma de escribir desde que ingresaron en la universidad. Es en cuarto donde esa percepción, aun siendo la predominante, desciende bastante en comparación con los cursos anteriores.

Asimismo, un bajo porcentaje de estudiantes (13,5 %), concentrados en los dos primeros cursos, no perciben ninguna mejoría por el momento, y otro resto de estudiantes en primero (5,8 %) creen que incluso empeoraron en la escritura de los textos. Estos dos últimos casos pueden deberse a que aún no han tenido suficiente experiencia en el grado en la escritura de textos académicos.

Algunos ejemplos ilustrativos de estas diversas percepciones son:

(25) En mi experiencia en las diferentes asignaturas que hemos tenido y estamos teniendo actualmente en el grado, puedo afirmar que *mi mejora a la hora de escribir los diferentes textos académicos o ensayos a [sic] sido enorme* (Informante 1.21).

(26) En lo referente a *mi manera de redactar desde que comenzamos este grado, creo que ha mejorado* tanto en inglés como en castellano (Informante 3.65).

(27) Comencé la universidad hace casi seis meses y *no he notado ninguna mejoría en lo que se refiere a mi modo de escribir. Diría que incluso en bachillerato escribía mejor*, ya que se me explicaba cómo redactar cada tipo de texto y lo hacía con más frecuencia (Informante 1.6).

Dentro de esa mejoría, además, los informantes señalaron una serie de aspectos específicos en los que mejoraron en la universidad: estructurar textos, una escritura más reflexiva y el uso de un léxico más variado. De modo más anecdótico, otros se

refirieron a los aspectos formales del texto, al enunciador, el tratamiento de la información y la citación, las normas académicas, el proceso de redacción del texto, el uso de conectores, el estilo, y otros aspectos de carácter más general, como la mejoría en idiomas o en castellano.

(28) En cambio ahora a través [sic] de las pautas que me han otorgado, puedo decir que he mejorado en esa faceta y que ahora se [sic] escribir mejor, con un léxico más [sic] variado y consciente de porqué [sic] escribo una cosa y de por qué la utilizo de una manera o [sic] otra (Informante 1.8).

(29) He aprendido a *estructurar un texto* (o al menos eso creo) (Informante 2.43).

(30) [...] y *puedo hilar mejor las ideas* (más en inglés que en castellano), aunque supongo que me falta mejorarlo (Informante 2.47).

No son esos aprendizajes lo único que habría que señalar acerca de esa mejoría. También muestran cómo se llevó a cabo el proceso para adquirir esos aprendizajes. En este caso, más que asociarlo a una formación concreta en el grado, se refieren a un proceso de aprendizaje por evolución personal, mediante la práctica con la retroalimentación recibida en una tarea, para mejorar para la próxima tarea o para otras materias; y por la práctica de escribir y escribir. Asimismo, los estudiantes de cuarto se refieren a las estancias en el extranjero en el curso anterior, donde han percibido que se les enseñaba, de manera más explícita, a escribir un texto académico en el aula.

Discusión

En relación con el primer objetivo de la investigación, esto es, qué entienden los estudiantes por escritura académica, ya desde el primer curso se advierte lo mismo que señala Carlino (2008, p. 164) en un estudio sobre el espacio que ocupan la lectura y la escritura en diferentes universidades, acerca de que la escritura no es “una habilidad básica, general y, por tanto, transferible” (Carlino, 2008, p. 164). Como también muestra Hyland (2012), todo parece indicar que la exposición a

tener que enfrentarse al reto de escribir textos académicos desde que ingresan en la universidad, conduce a los estudiantes hacia una percepción de la escritura más como práctica social y como propia de la nueva comunidad discursiva en la que ingresan. No obstante, hay estudiantes que perciben la escritura como un instrumento de evaluación, que cambia en consonancia con las preferencias de cada docente. Esta idea se confrontaría, sin embargo, con lo que destacan algunos estudiantes: la concepción de la escritura como una herramienta útil para el ejercicio profesional.

Es verdad que algunos estudiantes identifican rasgos específicos de la escritura académica asociados tanto a lo escrito como a la actividad escritora, que se relacionan con concepciones que vinculan la escritura como una práctica social. Ahora bien, estas evidencias no son comunes a todos los estudiantes, manifestándose divergencias, como el conflicto entre género, diversidad y ámbito. Hablan de “géneros”, pero también, en ocasiones, identifican unas características de la escritura académica como universales y abstractas, sin ser conscientes de su vinculación con el contexto, el propósito comunicativo o el destinatario (Carlino, 2003; Casamiglia y Tusón, 2001; Gutiérrez-Rodríguez y Flórez, 2011).

En resumen, la percepción que manifiestan los estudiantes se aleja de manera clara de asumir la escritura como una habilidad básica o una labor instantánea que no requiere de una planificación detenida, y parece orientarse a considerarla como una práctica social y como un proceso cognitivo que exige mayor reflexión y esfuerzo. Sin embargo, también es cierto que se manifiestan otro tipo de creencias, comportamientos y prácticas vinculadas a otro tipo de representaciones más tradicionales, acerca de la escritura académica como un medio de evaluación de los conocimientos de los estudiantes.

Respecto al segundo objetivo de esta investigación, referido a la formación recibida para aprender a escribir textos académicos, se manifiesta un clima general de insatisfacción, que se presenta con más fuerza en los primeros cursos, lo cual podría estar

vinculado al salto que perciben entre la educación media y la educación superior en relación con la escritura. Nuevamente, esa insatisfacción se intensifica en el último curso, quizás determinada por los requerimientos exigidos para la elaboración de un texto de la complejidad del trabajo de fin de grado en ese período formativo.

Por otra parte, en relación con las metodologías de enseñanza de la escritura que los informantes señalan, estas coinciden con lo que Carlino (2013) denomina “modelo de trabajo centrado en los extremos”: se solicita el trabajo, se proporcionan técnicas y pautas, y se corrige el producto. Esta manera de enseñar a escribir condiciona tanto el proceso de la actividad como la retroalimentación recibida, quedando fuera de la actividad pedagógica lo que Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) denominan el “trabajo durante el proceso de realización de la actividad escritora”. Es en esta línea en la que se sitúan los deseos de los estudiantes cuando manifiestan necesitar una retroalimentación más detenida e individualizada en el transcurso del proceso de elaboración de los textos.

Los resultados a los que se llega en este aspecto de la investigación coinciden con los obtenidos por Lea y Street (1998) en un estudio sobre las percepciones de los estudiantes y los profesores universitarios respecto a la composición del texto; asimismo, con los hallazgos de Álvarez y Yániz (2015) en una investigación donde analizaron prácticas escritoras en la universidad; y con los de Castelló y Mateos (2015) en un estudio sobre las representaciones sociales de estudiantes y profesores en la universidad española. En todos estos estudios, hay algún tipo de formación sobre escritura académica, pero es una formación más bien escasa sobre aspectos puntuales de la escritura, en diferentes momentos, en distintas materias y sin una coordinación entre docentes (se repiten contenidos), que no permite que el estudiante saque verdadero provecho para mejorar sus textos.

En lo que respecta a cómo se perciben a sí mismos como escritores, el tercer objetivo de este estudio,

se constata la percepción de mejoría de manera más intensa en el tercer curso; en los otros cursos, por el contrario, no se manifiestan tantos testimonios positivos. Esto permite al estudio subrayar la relación entre la formación que reciben los estudiantes de cada curso (el segundo objetivo del estudio) con la percepción de sí mismos como escritores desde que ingresaron al grado (el tercer objetivo), ya que se constatan unos resultados relativos a la insatisfacción con la formación y su percepción como escritores, que parecen estar en paralelo. Por tanto, no se puede soslayar la influencia que en el nivel afectivo de los estudiantes presenta el estar inmersos en una comunidad discursiva nueva que les plantea nuevos retos, y las exigencias del trabajo de fin de grado.

En definitiva, de estas representaciones de los estudiantes de grado se extraen orientaciones importantes de cara a diseñar prácticas docentes conducentes a una mejora de la escritura académica. Entre estas, el conjunto de resultados relativos al concepto, la formación y el logro alcanzado en escritura académica permiten subrayar, al menos, dos aspectos clave para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica con mayor eficacia:

1. La conveniencia de enfrentar a los estudiantes a llevar a cabo actividades escritoras que les planteen retos sobre el plan retórico en el que se ubica la actividad, pero también retos sobre las convenciones con las que se construye el conocimiento disciplinar, además de, por supuesto, cuestiones de tipo idiomático.
2. La importancia y la necesidad de abordar el desarrollo de la escritura académica mediante un plan de trabajo que no incida solo, utilizando los términos de Carlino, Iglesia y Laxalt (2013, p. 119), en el “trabajo en los extremos”, sino también en el “trabajo durante” el proceso de elaboración de los textos.

Estos hallazgos, entonces, abren un camino interesante para el diseño de futuras programaciones que integren la formación en escritura académica. Ahora bien, todavía son unas conclusiones que deben ser

tratadas con cautela, bien por tratarse de un estudio transversal (completado por diferentes estudiantes de diferentes cursos), o bien porque el propio instrumento de recogida de la información (la narrativa) puede que no haya permitido que los estudiantes profundicen lo suficiente en esta cuestión.

Referencias

- Álvarez, M., Villardón, L., y Yániz, C. (2005). Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios. *III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante, Alicante. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20044/4/COMUNICACIONES.pdf>
- Álvarez, M., y Boillos, M. (2015a). La competencia comunicación escrita. En L. Villardón-Gallego, *Competencias genéricas en educación superior* (pp. 55-77). Madrid: Narcea, S. A.
- Álvarez, M., y Boillos, M. (2015b). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.pecu>
- Álvarez, M., y Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594-628. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Indiana: Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Becher, T., y Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: SRHE y Open University Press.
- Bono, A., y De la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. *Revista Lectura y Vida, año XIX*(4), 13-20. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n4/19_04_Bono.pdf
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Cadena, S., Narváez, E., y Chacón, M. (2007). Alfabetización académica: una de las responsabilidades de la educación superior. *Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior* (pp. 1-19). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/sonia-cadena-autonoma-de-occidentepdf-E6vZR-articulo.pdf>
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(1), 17-36. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.pdf>
- Can, G., y Walker, A. (2011). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, 52(5), 508-536. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9204-1>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. El Salvador: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y S. Cadena, *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 154-194). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P., Iglesia, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(1), 105-135. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Cartolari, M., y Molina, M. (2015). Modos de leer y escribir en Historia: perspectivas de alumnos y profesores de la formación docente inicial. *Revista de Docencia*

- Universitaria (REDU)*, 13(3), 235-263. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5428>
- Casamiglia, H., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. En I. Ballano e I. Muñoz, *Escribir en el contexto académico* (pp. 153-176). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Castelló, M., y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I., y Miras, M. (2015). Perfiles de competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 27(3), 569-593. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072358>
- Ceballos, W. (2014). Escritura de textos académicos. *Educación & Pensamiento*, 21, 84-93. Recuperado de <http://revista.colegiohispano.edu.co/ojs/index.php/tomo21/article/view/47>
- Christison, M., y Krahnke, K. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-81. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586389>
- Cuevas, Y., y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 65-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13246712005>
- Ezeiza, J. (2012). Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EES). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (12), 88-119. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5280b4c7c4020.pdf
- Flower, L., y Hayes, J. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39(4), 449-461. DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/375768>
- Flower, L., y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. G. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Erlbaum: New Jersey.
- Guimarães, M. O. (2014). Pode ser... poderia ser... O uso de modalidades na escrita acadêmica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(1), 175-197. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014000100009>
- Gutiérrez-Rodríguez, J., y Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis*, 4(7), 137-168. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3561>
- Hebe, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-17. Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Henríquez, R., y Canelo, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia. *ONOMÁZEIN*, (Número Especial IX ALSFAL), 138-160. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N_ALSFAL/ESP_8_Henriquez_FINAL.pdf
- Hermerschmidt, M. (1999). Foregrounding background in academic learning. En C. Jones, J. Turner y B. Street, *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues* (pp. 5-16). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hyland, K. (2007). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary Identities. Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21(1), 133-154. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&tlng=es
- Lea, M., y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. Recuperado de <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Martínez, J. (2011). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura. *Infancias*, 9(2), 35-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653126>
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima*, (22), 1-16.

- Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658002>
- Parodi, G. (2009). Written genres in university studies: Evidence from an academic corpus of Spanish in four disciplines. En C. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo, *Genre in a Changing World* (pp. 483-501). Indiana: Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Piña, J., y Mireles, O. (2008). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización y la universidad. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376684>
- Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Discipline. A Curricular History*. Estados Unidos: Southern Illinois University Press.
- Seidmann, S., Bail, V., Azzollini, S., Thomé, S., y Di Iorio, J. (2006). La representación social de la vida cotidiana en jóvenes: naturalización y cambio. *Anuario de Investigaciones, XIV*, 287-294. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100027&lng=es&tlng=pt
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje, 28*(3), 329-347. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/0210370054740241>
- Soler, S. (2013). Representaciones sociales de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento, xxxii*(62), 64-80. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5334>
- Tapia, M., Burdiles, G., y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos, 36*(54), 249-257. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>

Anexo. Narrativa

Narra en un texto (de unas 150 palabras) tu experiencia en aprender a escribir los textos (informe, ensayo, monografía, trabajos, proyectos...) que te piden en el grado en Lenguas Modernas y cómo valoras esa experiencia. Para ello...

- Identifica las iniciativas a nivel de grado, asignaturas, temas o ejercicios que se han realizado en el grado para el aprendizaje de la escritura académica.
- Reflexiona sobre ti mismo, sobre cómo ha cambiado tu forma de escribir desde que comenzaste a estudiar en la universidad.
- Valora tu experiencia en el grado aprendiendo a escribir textos académicos.
- Adicionalmente, puedes mencionar también cualquier propuesta, opinión, vivencia, etc., relativa a tu experiencia aprendiendo a escribir textos en la universidad, que consideres que sea relevante.

How to reference this article: Romero-González, A. N., y Álvarez-Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24*(1), 103-118. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a05

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL PLAGIO EN LA ESCRITURA ACADÉMICA

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT PLAGIARISM IN ACADEMIC WRITING AMONG UNIVERSITY STUDENTS

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU PLAGIAT AUX ÉCRITS ACADÉMIQUES PARMIS DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

Karen Shirley López-Gil

Psicóloga, fonoaudióloga, magíster en Lingüística y Español, Universidad del Valle. Máster en Innovación e Investigación en Educación y estudiante del doctorado en Educación, ambos en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Docente e investigadora, Departamento de Comunicación y Lenguaje, y directora del Centro de Escritura Javeriano, Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, Colombia.
karens@javerianacali.edu.co
<http://orcid.org/0000-0001-9826-0799>

María Cristina Fernández-López

Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Cauca. Magíster en Lingüística y Español, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Docente del Departamento de Comunicación y Lenguaje, y coordinadora académica, Centro de Escritura Javeriano, Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, Colombia.
maria.fernandez@javerianacali.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0296-1027>

Este artículo presenta resultados parciales de la investigación "Representaciones sociales de estudiantes universitarios

RESUMEN

En este artículo se describen las representaciones sociales de los estudiantes universitarios acerca del plagio en la escritura académica. Se planteó un enfoque mixto de investigación, con un diseño descriptivo transversal. En los instrumentos de recolección de información se incluyó una encuesta en línea, aplicada a 414 estudiantes, y se llevaron a cabo dos grupos de discusión, con ocho participantes cada uno. Se usó la técnica de análisis de contenido con apoyo del *software* Atlas.Ti 8.0. Los resultados se agruparon en cuatro categorías: conocimientos sobre el plagio, actitudes hacia el plagio, interacción con el contexto académico y prácticas de uso de información. Sobre el conocimiento, se encontró que los estudiantes identifican el concepto de *plagio* y sus principales características. Respecto a las actitudes, los alumnos perciben el plagio como una práctica inadecuada y deshonesta que debe evitarse, y que les genera temor y bloqueos en la escritura. En cuanto a la interacción, la universidad demanda una mayor rigurosidad en el uso de la información que la educación secundaria, pero ofrece pocas orientaciones. Para evitar el plagio, en sus prácticas de escritura, los estudiantes usan el parafraseo y atribuyen la autoría a partir de la indicación de los enlaces de las páginas web consultadas. Aunque los participantes reconocen el plagio como una acción incorrecta, afirman que, en general, no cuentan con las competencias necesarias para evitarlo en sus textos académicos.

Palabras clave: plagio; escritura académica; escritura en la universidad; alfabetización académica; representaciones sociales.

ABSTRACT

The purpose of the research was to identify the social representations that university students have about plagiarism in academic writing. A mixed research approach was proposed, with a cross-sectional descriptive design. The data collection instruments were an online survey applied to 414 students, and two discussion groups, with eight participants each. The content analysis technique was used, with the support of Atlas.Ti 8.0 software. The results were grouped into four categories: knowledge about plagiarism, attitudes towards plagiarism, interaction with the academic context and practices of information use. On knowledge, it was found that students identify the concept of plagiarism and its main characteristics. Regarding

sobre el uso de información digital en la escritura de textos académicos”, aprobada en la convocatoria Capital Semilla (2016) de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, código 00004452.

attitudes, students conceive plagiarism as an inadequate and dishonest practice that should be avoided and that generates fear and blockages in writing. About interaction, the university demands a greater rigor in the use of information than secondary education, but offers few guidelines. To avoid plagiarism, in their writing practices, students use paraphrasing and attribute authorship based on the indication of the links of the web pages consulted. Although the participants recognize plagiarism as an incorrect action, they affirm that they do not have the necessary competences to avoid it in their academic texts.

Keywords: plagiarism; academic writing; university; social representations; digital sources of information.

RÉSUMÉ

Le but de la recherche était d’identifier les représentations sociales que les étudiants ont sur le plagiat dans l’écriture académique. Une approche de recherche mixte a été proposée, avec un design descriptif transversal. Dans les instruments de collecte d’informations, un sondage en ligne a été inclus, appliqué à 414 étudiants, et deux groupes de discussion ont été organisés, avec huit participants chacun. La technique d’analyse de contenu a été utilisée, avec le support du logiciel Atlas.Ti 8.0. Les résultats ont été regroupés en quatre catégories : connaissances sur le plagiat, attitudes envers le plagiat, interaction avec le contexte académique et pratiques d’utilisation de l’information. Sur la connaissance, il a été constaté que les étudiants identifient le concept de plagiat et ses principales caractéristiques. En ce qui concerne les attitudes, les étudiants conçoivent le plagiat comme une pratique abusive et malhonnête à éviter et qui génère la peur et les verrouille par écrit. En ce qui concerne l’interaction, l’université exige une plus grande rigueur dans l’utilisation de l’information que l’enseignement secondaire, mais offre peu de lignes directrices. Pour éviter le plagiat, dans leurs pratiques d’écriture, les étudiants utilisent la paraphrase et attribuent la paternité en fonction de l’indication des liens des pages web consultées. Bien que les participants reconnaissent le plagiat comme une action incorrecte, ils affirment qu’ils n’ont pas les compétences nécessaires pour l’éviter dans leurs textes académiques.

Mots clés : plagiat ; écriture académique ; université ; représentations sociales ; sources d’information en ligne.

Introducción

La escritura en la universidad es producto de la búsqueda, el análisis, la selección y el uso de información especializada. Además del conocimiento sobre el tema, sobre la lengua y sobre el proceso de escritura, el estudiante debe saber integrar la información de referencia, utilizar mecanismos de citación, construir sentido alrededor de las citas seleccionadas y profundizar en un análisis que reúna todos estos elementos para presentar un texto que dé cuenta de su saber (Ochoa y Cueva, 2014, p. 98).

En los niveles educativos anteriores a la universidad, la escritura de los alumnos es más cercana a la reproducción del discurso del profesor y de los libros de texto (Bazerman, 2014). En la universidad, se encuentran con la necesidad de establecer diálogos con distintos autores y con la exigencia de construir una voz propia en sus escritos, proceso que, en general, resulta desafiante para los alumnos (Carlino, 2005).

Con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente con el acceso casi ilimitado a múltiples fuentes, se han transformado los modos de relacionarse con la información. Si bien las tecnologías hacen importantes aportes a las nuevas prácticas de escritura, también pueden representar algunos riesgos. Uno de estos riesgos es la reproducción indiscriminada de ideas, que se ha convertido en un grave problema para la educación superior (Comas y Sureda, 2007; Egaña, 2012).

Este fenómeno ha sido denominado por distintos autores como “ciberplagio” (Sureda, Comas y Urbina, 2005; Sureda y Comas, 2009), para destacar que el uso incorrecto tiene una estrecha relación con el medio digital. El acceso rápido y la obtención de datos con pocos clics llevan a que haya un mayor porcentaje de plagio de las fuentes digitales que de las fuentes impresas (Jaramillo y Rincón, 2014; Šprajc, Urh, Jerebi, Trivan y Jereb, 2017). A esto se suma la concepción generalizada de que aquello que circula en la red tiene una naturaleza

pública. Prácticas vernáculas digitales como el *remix*¹ y los fenómenos virales de comunicación se pueden estar trasladando al ámbito académico (Cassany, 2013). De igual manera, las características del hipertexto, marcado por la vinculación de información a través de enlaces, pueden aumentar la confusión de los estudiantes respecto a la identificación de las autorías (Santana, 2008).

Cuando un estudiante reproduce las ideas de otro, sin atribuir los créditos correspondientes, además de incurrir en un comportamiento poco ético, está desaprovechando el potencial epistémico de la escritura, pues pierde la oportunidad de *transformar el conocimiento* a partir del diálogo con otros referentes culturales (Bereiter y Scardamalia, 1992). Este hecho puede afectar directamente el proceso formativo, debido a que no se construyen los fundamentos conceptuales de la disciplina. Skaar (2015) se refiere a esta situación como un proceso de seudoescritura, pues, aunque hay un producto escrito, este no logra las características necesarias para llegar a la función epistémica.

Por otro lado, si bien la idea básica de lo que significa el plagio está bastante extendida, pueden no ser claras para los estudiantes las implicaciones que tiene, ni cuáles son las estrategias para evitarlo (Anney y Mosha, 2015; Castro, Yoplac-López, Carpio-Tello, Sihuy-Torres y Cósar-Quiroz, 2018). Esta es una constante en la educación superior, en donde existe la advertencia y la sanción, pero no siempre se ofrecen las orientaciones acerca de los mecanismos para enfrentar este problema.

Con este panorama, resulta necesario para la academia identificar los elementos que influyen en el uso incorrecto de la información, en aras de plantear propuestas que fortalezcan los procesos formativos. Particularmente, esta investigación busca

1 El *remix* es un concepto retomado del campo musical y se usa en los Nuevos Estudios de Literacidad para referirse a la mezcla o combinación creativa de artefactos culturales en cualquier modalidad de representación de información (Cassany, 2013, p. 106).

identificar las representaciones que tienen los estudiantes sobre el plagio, bajo la premisa de que las representaciones sociales guían las prácticas (Wells, 2001) y su conocimiento permite una mayor comprensión del fenómeno del plagio en el contexto universitario. Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son las representaciones sobre el plagio que tienen los estudiantes cuando escriben textos académicos? Específicamente, ¿cuáles son sus conocimientos y actitudes respecto al plagio y cómo se relacionan estos aspectos con las exigencias propias del contexto universitario?

Algunos antecedentes

El plagio es un fenómeno que se ha presentado desde la Antigüedad. Personajes icónicos y respetados como Platón, Aristóteles, Virgilio, para mencionar solo algunos, fueron señalados de haber copiado las ideas de otros (Sanabria, 2014, p. 90). En la era de la información digital, el fenómeno se ha hecho más visible. Diferentes estudios demuestran que la facilidad para encontrar información en la web y luego “pegarla” en los propios textos es una de las principales razones de la ocurrencia del plagio (Baird y Dooley, 2014; Šprajc *et al.*, 2017). Sin embargo, la mayoría de autores coinciden en que el plagio es un fenómeno multicausal, en el que intervienen factores como la motivación, la orientación vocacional, la sobrecarga académica, la ética individual, los valores del grupo social, las orientaciones de los docentes y las formas de evaluación en las instituciones.

Los valores culturales, las dinámicas sociales modernas, la globalización, la inmediatez, el deseo de figurar para los otros, la sensación de poder acceder a todo lo que se desea a través de los espacios virtuales, entre otros factores, han causado profundos cambios en la comunicación y por ese mismo camino en las formas de leer y de escribir (Ruiz, 2016, p. 219). La pérdida del sentido de lo que es original, la sensación de que todo es de todos y de que nada es perdurable, favorece la idea de que la información pertenece a ese cúmulo de objetos

que habitan el ciberespacio y que pueden ser retomados sin permiso (Linne, 2014).

Muchas de las investigaciones que presentan resultados sobre plagio se han derivado de estudios más amplios sobre fraude, generalmente, desde perspectivas de desarrollo moral o desde la línea de *integridad académica*, esta última relacionada con el estudio de los principios éticos que permiten a los sujetos actuar de acuerdo con los valores de las comunidades académicas, atendiendo a factores sociales e individuales (Santos *et al.*, 2017, p. 759). Turrens, Staik, Curtis y Burling (2001, como se citó en Ordóñez, Mejía y Castellanos, 2006, p. 37) indican que los estudiantes universitarios de Estados Unidos pueden incurrir en conductas de fraude en un rango entre 75 y 98 %. Agud (2014) sostiene que, en las universidades españolas, hasta un 94 % de los estudiantes reconoce haber tenido algún comportamiento fraudulento. En lo que respecta particularmente al plagio académico, Comas, Sureda y Oliver (2011) hicieron un estudio con 1025 universitarios españoles, de los cuales el 69,2 % admite haber copiado textos, 70 % afirma “reciclar” sus propios textos (autoplagio), 82,9 % indica que no suele citar tablas ni gráficos, 19,5 % nunca incluye las referencias de consulta de internet y 34,6 % dice que lo hace muy poco. También en el contexto español, Egaña (2012) analiza el plagio en estudiantes universitarios y encuentra que, ante una actividad práctica, el 45,2 % de los participantes no interpreta de forma adecuada una referencia.

Un aspecto interesante en estas investigaciones ha sido la constatación de que el plagio no siempre es un comportamiento deliberado y que no en todas las ocasiones se debe a problemas de orden ético o moral de los estudiantes (Comas *et al.*, 2011, p. 378). Una de las líneas que se ha derivado de estos estudios se ha centrado en comprender el fenómeno del plagio desde las creencias, las percepciones y los conocimientos de los involucrados, y desde su relación con las competencias informacionales y de lectura y escritura académicas (Ochoa y Cueva, 2014; 2016).

La manera como se enseña en algunas asignaturas y el tipo de demandas que se hacen pueden favorecer la presencia de plagio, ya que muchas de las tareas que los alumnos enfrentan en la universidad “estimulan más la repetición que la creatividad” (Santos *et al.*, 2017, p. 757) y su propósito no siempre es claro para los estudiantes.

La evaluación es otro factor de gran relevancia. Evaluaciones de tipo sumativo, en las que se valora solo el producto y no se hace un seguimiento del proceso, tienen una mayor incidencia en las prácticas de plagio (Martínez, Borjas y Andrade, 2015, p. 4).

Fundamentación teórica

Tres elementos esenciales guiaron esta investigación. Por un lado, la propuesta de la *alfabetización académica* que delimita el campo de estudio, debido a que el plagio es un fenómeno que se aborda desde distintas disciplinas e implica el análisis desde perspectivas legales, éticas, psicológicas, sociológicas, etc. Por otro lado, la noción de “plagio” y, finalmente, la noción de “representación social”, por ser el aspecto del plagio en que se quería centrar el análisis.

Esta propuesta retoma la perspectiva de alfabetización académica, que aborda específicamente las características de la lectura y de la escritura en la universidad. Aunque se inició en países anglosajones varias décadas atrás, desde hace un poco más de 15 años ha tenido un importante impacto en la fundamentación de investigaciones y en el desarrollo de programas en instituciones de América Latina (Carlino, 2013). La *alfabetización académica* se refiere a la manera como las instituciones favorecen la incorporación de los estudiantes a la comunidad científica y profesional, mediante la apropiación de los modos de leer y de escribir de sus disciplinas.

Un postulado esencial de este enfoque es que las demandas de la escritura en la universidad difieren considerablemente de las que se realizan en niveles educativos anteriores. Al respecto, Carlino (2003)

plantea que en la universidad se espera que los estudiantes sean autónomos en la búsqueda de información, mientras que en la educación secundaria los docentes esperan que los estudiantes retomen lo que se les ha transmitido. En la educación superior, se anhela también que los estudiantes trasciendan la comprensión e interpretación de los textos y puedan asumir posturas críticas frente a lo que leen, mientras que en la secundaria se promueven más las prácticas de reproducción del conocimiento. Otra diferencia importante entre estos niveles educativos es que en la universidad se aspira a que los estudiantes reconozcan que el conocimiento tiene autores y diferentes miradas, mientras que en la escuela parece asumirse que hay un solo y verdadero conocimiento.

Un elemento que destaca de la escritura académica, aunque no es exclusivo del contexto académico, es la *intertextualidad*, que se refiere a las relaciones que se establecen entre el texto propio y otros referentes culturales (Bazerman, 2013). El uso de las ideas de otros autores evidencia que el estudiante se está apropiando de los conocimientos de su área disciplinar y permite dar mayor solidez a sus propios planteamientos. Para esto, aquel debe familiarizarse tanto con las formas de dialogar con otras voces, como con las normas que le permiten evidenciar estos diálogos y atribuir los créditos correspondientes. De esta manera, la intertextualidad se concreta a través de mecanismos de citación.

Cuando estas normas no se siguen, es decir, cuando hay un uso inadecuado de la información, los estudiantes incurren en “plagio”. Este es un término difícil de definir, pues puede ser entendido de múltiples formas y referirse a una amplia gama de prácticas. Particularmente, en la legislación colombiana no figura el término “plagio” (Rojas y Olarte, 2010, p. 537), pero sí se presentan más de 250 artículos relacionados con los *derechos de autor*. La ley de derechos de autor entra en vigor para la mayoría de los países europeos a partir de la Convención de Berna en 1886, y para América Latina, en donde toma el nombre de

“propiedad intelectual”, luego de la Convención de Montevideo en 1889.

La expresión “propiedad intelectual” se define en la legislación colombiana como “una disciplina normativa que protege las creaciones intelectuales provenientes de un esfuerzo, trabajo o destreza humanos, dignos de reconocimiento jurídico” (Rengifo, 1996, p. 21). El artículo 2 de la Ley 23 de 1982 del código civil colombiano afirma que

Los derechos de autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas [...] cualquiera que sea el modo o forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos [...] (Colombia, Congreso de la República, 1982).

Dicho esto, esta ley protege la forma de expresar las ideas por escrito, mas no la idea en sí misma. Así las cosas, queda claro que en el texto emergente es permitido retomar la idea original y elaborar una interpretación de dicha idea, siempre que se manifieste de manera diferente. Esto, de acuerdo con la norma, vela por el interés público que posee toda sociedad de replicar, ampliar o refutar criterios en aras del desarrollo científico y cultural de una comunidad; pero cuando el uso es inadecuado, puede constituir un ilícito civil o, incluso, un delito penal (Toller, 2011, p. 86).

El *plagio en la escritura* se refiere, entonces, al uso de la información retomada de otros textos, sin atribuir de modo explícito y correcto los créditos de autoría. Puede darse de manera deliberada, cuando el autor es consciente de que está tomando la información de otro y decide no otorgar los créditos; pero puede darse también de forma involuntaria o por desconocimiento, cuando el escritor no tiene suficiente dominio de los mecanismos de citación. Al respecto, Childers y Bruton (2016) afirman que la mayoría de estudiantes reconoce como inadecuada la práctica de copiar textualmente fragmentos de otros escritos sin indicar el autor, pero pocas veces identifican que un parfraseo muy parecido al original o que retomar las ideas con las propias palabras sin atribuir la autoría también son modalidades de plagio.

Finalmente, en este estudio se indaga por las representaciones sociales de los estudiantes sobre el plagio académico. El interés por estudiar las representaciones surge, principalmente, por su incidencia sobre los comportamientos de los sujetos, pues la *representación social* es una forma de conocimiento práctico que se expresa en lo cotidiano; su principal función es establecer un orden que les permita a los individuos orientarse en el mundo que los rodea, al tiempo que contribuye a la construcción social de la realidad (Wells, 2001). En este sentido, Carlino (2006) sostiene que las representaciones inciden de modo efectivo en las prácticas y las guían hacia ciertas acciones, en tanto esfuerzos de comprender el mundo social, estabilizarlo y homogeneizarlo.

La noción de “representación social” tiene como antecesor el concepto de *representación colectiva*, acuñado por Durkheim en 1898. Moscovici retomó este concepto en 1961, definiendo la *representación* como una forma particular de conocimiento que se genera en la interacción con otros sujetos y que permite interpretar los acontecimientos y las situaciones que viven las personas. Jodelet (1999) y Wells (2001) afirman, además, que las representaciones constituyen categorías que les permiten a las personas clasificar las circunstancias, fenómenos e individuos con quienes se relacionan.

Otra característica de las representaciones sociales es que son dinámicas o cambiantes. Esto quiere decir que no se construyen de una vez y para siempre, y que tienen la posibilidad de ser transformadas. Esta característica es muy interesante en el ámbito educativo, pues en este se busca comprender las representaciones para poder reorientar las acciones formativas y generar cambios de comportamiento en los estudiantes (Pievi y Echaverry, 2005).

Atendiendo a la revisión de los antecedentes de investigaciones sobre el plagio, se identificó que las prácticas de plagio trascienden los aspectos individuales. Al respecto, la noción de “representación social” resulta particularmente importante, debido a que esta se configura a partir de la relación de distintas dimensiones y en el marco de un contexto

sociohistórico particular. Una de las dimensiones de la representación es el *conocimiento* o información que, de acuerdo con Moscovici (1961), se refiere a la cantidad y la calidad de los datos, las razones y las explicaciones que sustentan la representación. Otra de las dimensiones es la *actitud*, entendida como la reacción emocional positiva o negativa frente a una situación. Al ser sociales, y no meramente cognitivas, las representaciones tienen una dimensión de *interacción* con el contexto social en donde se articulan los conocimientos, las actitudes, las opiniones, las imágenes y las creencias (Araya Umaña, 2002, p. 39). Al estudiar las representaciones sociales es preciso indagar por cada uno de estos elementos.

Metodología

Esta investigación se situó desde un enfoque mixto, basado tanto en la cuantificación, como en la observación y la descripción del fenómeno. El diseño fue no experimental de tipo descriptivo transversal, pues se llevó a cabo sin la manipulación deliberada de variables (McMillan y Schumacher, 2005).

Participaron 414 estudiantes, matriculados en una asignatura introductoria de escritura en una universidad privada de la ciudad de Cali, Colombia. Aunque la asignatura se dirige a ingresantes de distintas carreras de Ingeniería y de las carreras de Comunicación y Diseño, puede ser tomada como electiva por estudiantes de semestres superiores y de otras carreras. Así, la población estuvo constituida en un 79,7 % por ingresantes y en un 20,3 % por estudiantes de semestres avanzados. La mayoría de estudiantes pertenecía a carreras de ingeniería (62 %) y en menor proporción a carreras de humanidades (21 %), ciencias experimentales (10 %) y ciencias administrativas (7 %). El 40 % de los participantes fueron mujeres y el 60 % hombres, con un promedio de edad de 17,5, en un rango entre 15 y 30 años.

Como instrumentos de recolección de información se usaron la encuesta en línea (Páramo y Arango, 2008) y el grupo de discusión (Ibáñez,

1986). La *encuesta en línea* buscaba identificar las representaciones y prácticas de los estudiantes sobre el uso de información digital en sus textos académicos, incluido el plagio. Aunque no hay consenso sobre cómo estudiar las representaciones, estas suelen expresarse mediante enunciados verbales “descriptibles y diferenciados producidos por actores sociales como formas de percepción y simbolización de aspectos claves de la experiencia social” (Mato, 1999, como se citó en Bocca y Vasconcelo, 2008, p. 23). De esta manera, se plantearon enunciados directos, analogías y situaciones que nos permitieron acercarnos a las representaciones configuradas por los participantes.

La encuesta se administró electrónicamente a los 414 participantes e incluyó seis preguntas de caracterización de la población; ocho preguntas de opción múltiple, relacionadas con el uso de información digital; una pregunta de opción múltiple con única respuesta, en la que se debían identificar situaciones de plagio; una pregunta de valoración con escala Likert, que indagó sobre las actitudes de los estudiantes, y una pregunta abierta acerca de sus conocimientos respecto al plagio.

Este instrumento fue validado mediante el juicio de expertos y se aplicó una versión de prueba con quince sujetos similares a la población objeto de estudio. Los expertos evaluaron cinco aspectos del instrumento: la coherencia entre los ítems del instrumento y los objetivos de investigación, la coherencia entre las preguntas del instrumento, la claridad de los enunciados y las opciones de respuesta, el ajuste a la audiencia a la que se dirigía y la extensión. Por su parte, los participantes del estudio piloto evaluaron la claridad de los enunciados, el ajuste a la audiencia y la extensión. Estas valoraciones fueron positivas (en promedio, 4,75 en los distintos aspectos, en una escala de 0 a 5) y los evaluadores hicieron algunas recomendaciones de ajuste que fueron incorporadas al instrumento en su versión final. Estas recomendaciones estuvieron relacionadas principalmente con la claridad de los enunciados.

Por otra parte, se desarrollaron dos *grupos de discusión*, con ocho integrantes cada uno, en los que se profundizó en algunos de los hallazgos de la encuesta. Se asumió el planteamiento de Ibáñez (1986), quien entiende esta técnica como un mecanismo de producción de discursos organizados, guiados y estructurados por un investigador que indaga sobre un fenómeno social específico. Los participantes del grupo son invitados a conversar respecto al tema y a expresar sus conocimientos, intereses y expectativas acerca del fenómeno, lo que permite al investigador cotejar sus hipótesis o ideas previas.

La convocatoria para participar en la investigación se hizo a través de los docentes de los grupos de la asignatura, quienes a su vez compartieron la información con los estudiantes y reportaron quiénes estaban interesados en participar. La participación fue voluntaria y no implicó retribuciones económicas ni tuvo una incidencia en las calificaciones del curso.

Los grupos de discusión fueron grabados en audio y posteriormente se transcribieron los discursos producidos. A cada participante se le otorgó un código de identificación y se mantuvieron sus datos básicos (carrera, edad, semestre, sexo) para las interpretaciones.

Para analizar la información de la encuesta se usaron medidas de tendencia central y gráficos de frecuencias.

Por otra parte, se usó el análisis de contenido para los resultados de naturaleza cualitativa (respuestas abiertas del cuestionario y transcripción de los grupos de discusión), con apoyo del *software* Atlas.Ti 8.0.

De acuerdo con Bardin (1996), el *análisis de contenido* es un conjunto de técnicas que examina las comunicaciones humanas y que usa indicadores para interpretar mensajes producidos en determinados contextos sociales. El procedimiento de análisis suele incluir cinco pasos: establecer el objeto de análisis, determinar las reglas de codificación,



Figura 1 Nube de palabras. Análisis de contenido con Atlas.Ti 8.0

definir el sistema de categorías, comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización y realizar inferencias sobre los hallazgos.

Resultados

Los hallazgos se agruparon en cuatro categorías. Las tres primeras —“Conocimientos”, “Actitudes” e “Interacción”— corresponden a dimensiones que tradicionalmente se estudian en el campo de las representaciones sociales (Araya Umaña, 2002); la cuarta categoría —“Prácticas”— se incluyó por su estrecha relación con las representaciones y por ser un tema que emergió constantemente en los discursos de la pregunta abierta y los grupos de discusión. En cada categoría se presentan, de forma integrada, los resultados de ambos instrumentos.

Conocimientos sobre el plagio

Se refiere a la cantidad y la calidad de la información, los datos, las razones y las explicaciones que sustentan la representación, así como su origen (Moscovici, 1961). En esta categoría se agrupan los conocimientos que los estudiantes tienen sobre el plagio.

En la encuesta se indagó por el concepto de *plagio* en los textos académicos, mediante una pregunta abierta. En las respuestas, se evidenció que los estudiantes lo reconocen como una acción incorrecta, que consiste en tomar las ideas de otras fuentes de información sin atribuir los créditos de autoría.

En la figura 1 se muestran las palabras más usadas por los estudiantes en sus definiciones (se incluyeron términos con mínimo 70 repeticiones en el total de las respuestas. El más frecuente, “ideas”, tuvo 372 apariciones).

Varios estudiantes identificaron, como características del plagio, que: 1) puede ser o no intencional; 2) la información usada puede estar en distintas modalidades de representación; 3) puede estar en formato impreso o digital, aunque es más común incurrir en plagio a partir de la consulta de fuentes digitales, y 4) puede darse a través de una copia textual o de un parafraseo.

1) El plagio es uno de los errores más cometidos en la universidad, intencional o sin intención y se trata específicamente del robo de ideas de textos sin su respectiva fuente, pues la persona que incurre en esto no estaría dando el crédito al autor (RA85).²

1) El plagio es el hurto de ideas no propias en nuestros documentos, ya sea intencional o no. Se da cuando tomamos fragmentos o ideas de un texto y no aclaramos el autor ni demás datos que orienten que nuestro texto está retomando ideas de otro texto (RA341).

2) El plagio sería la acción de manipular información, ya sea textual o visual, y usarla como si fuera propia (RA21).

3) Plagio es tomar de alguna página de internet, pero también de un libro, revista, periódico o publicación frases, ideas o explicaciones como propias sin mencionar al autor legítimo (RA30).

4) El plagio no se da únicamente en la copia exacta de las palabras o citas, sino también en la adaptación y el parafraseo de ideas que no sean propias, sin indicar que se retoma de un texto ajeno (RA317).

2) 4) Situación en la que se presenta copia textual o parafraseo de un tema, puede ser de un texto, imagen,

símbolo o cualquier otra actividad parecida, sin citar al autor que realizó el trabajo o darle reconocimiento por el trabajo suministrado (RA324).

En otra pregunta de la encuesta relacionada con el conocimiento sobre el plagio, los participantes debían identificar situaciones de uso incorrecto de la información. La mayoría de estudiantes reconoció como inadecuado copiar fragmentos o parafrasear sin indicar la fuente. No obstante, menos de la mitad identificó que sería un error copiar la mayor parte de un texto, aun cuando se indique la autoría (véase figura 2). Esto evidencia que, aunque los estudiantes tienen un conocimiento general sobre el plagio, desconocen algunas situaciones en las que se puede dar un uso inadecuado de la información.

Actitudes respecto al plagio

La *actitud* es entendida como la disposición favorable o no frente a un fenómeno o situación (Moscovici, 1961). Su principal función es regular las acciones vinculadas con la representación social. En esta categoría se incluyen los resultados relacionados con la disposición emocional de los estudiantes ante el plagio en la universidad.

Dos elementos llaman la atención respecto a las actitudes de los estudiantes: 1) la relación del término “plagio” con nociones como “fraude” o “robo”, y el uso de algunas analogías que equiparan el plagio con el hurto de bienes materiales; 2) el temor que manifiestan ante las posibles sanciones del plagio y los bloqueos que esto genera en sus procesos de escritura. Los estudiantes temen a las consecuencias negativas, aunque no tienen mucho conocimiento sobre las sanciones. Uno de los problemas referidos por los estudiantes es que no siempre saben con certeza a qué fuente deben atribuir la autoría.

1) A mi parecer, el plagio es un delito muy grave, producto de la deshonestidad. En los trabajos académicos se evidencia el plagio, por ejemplo, en una evaluación; pero esta antiética manera de proceder es más extensa y abarca el campo del trabajo investigativo (RA152).

2 Las citas del discurso de los participantes se identifican con las letras RA y números entre 1 y 414 para indicar las *respuestas abiertas* de la encuesta. Con las letras GD y números entre 1 y 16 se identifican las citas de los participantes en los *grupos de discusión* (Grupo 1, participantes 1 al 8; Grupo 2, del 9 al 16). Las respuestas de los estudiantes se presentan con ajustes ortográficos, pero no sintácticos.

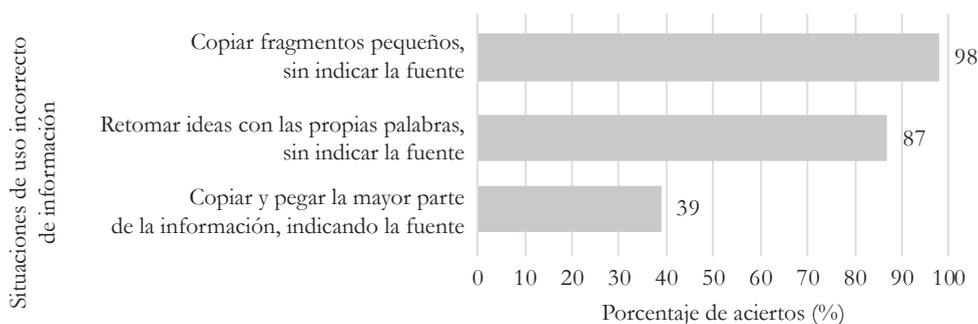


Figura 2 Identificación de situaciones de uso incorrecto de la información

1) Robar ideas es como ir a un banco y robar 1 000 000 000 de dólares, es como entrar sin permiso a la alcoba de una mujer desconocida y mirar su vida personal, cuando está desnuda (RA414).

2) A mí me da mucho temor el plagio, por todas las sanciones que implica (GD1).

2) A mí me bloquea, me demoro mucho más cuando estoy escribiendo, como 20 minutos pensando cómo incluyo cada cita (GD5).

2) Me bloqueo mucho porque no sé de dónde he obtenido toda la información que sé, hay cosas que ya sé, pero no identifico claramente de dónde viene y siempre hay que indicar cuál es el soporte. Me da mucho miedo caer en plagio (GD8).

En una pregunta de la encuesta se pidió a los estudiantes que indicaran su grado, de acuerdo con cinco afirmaciones sobre el uso de información, en una escala Likert con opciones desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo” (véase figura 3).

Los estudiantes estuvieron “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” con varias afirmaciones: “No indicar la fuente es una práctica deshonestá”, “Siempre se debe mencionar la fuente de donde se tomó la información”, “Las ideas tienen tanto valor como los bienes materiales” y “La universidad debería brindar más orientaciones sobre cómo evitar el plagio”. No obstante, más de la mitad indicó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la idea de que el plagio sea castigado fuertemente en la universidad. Esta valoración se evidenció también en los grupos de discusión:

No conozco bien las sanciones, pero creo que deberían ser menos estrictos, al menos en los primeros semestres, no sé (GD2).

Es un cambio muy grande del colegio a la universidad y uno no está preparado y puede cometer errores, no siempre de forma voluntaria, por eso es injusto que el plagio se castigue gravemente (GD9).

Interacción: exigencias del contexto académico

La *interacción* se refiere a las relaciones que existen entre los conocimientos y las actitudes construidos por los sujetos y las características del entorno sociocultural. Las representaciones se construyen justamente en la relación con los otros miembros de la cultura (Araya Umaña, 2002). Esta categoría incluye resultados asociados a las exigencias del contexto educativo respecto al plagio.

En los grupos de discusión, los estudiantes destacaron que el plagio en la escritura es un concepto propio de la universidad, ya que en los niveles educativos anteriores pocas veces tenían que apoyarse en otras fuentes de información y se hacía poca mención a los mecanismos de citación. En el contexto universitario, la intertextualidad es un requisito indispensable (Soto, 2009). De acuerdo con los participantes, en el colegio el fraude se asociaba con copiar durante un examen o con alterar algún resultado.

En mi caso, en el colegio no nos pedían citas, no vimos nada sobre citación. A veces todos llegábamos con la misma información al salón, de Wikipedia. No había un criterio para citar. No sabíamos qué era el plagio.

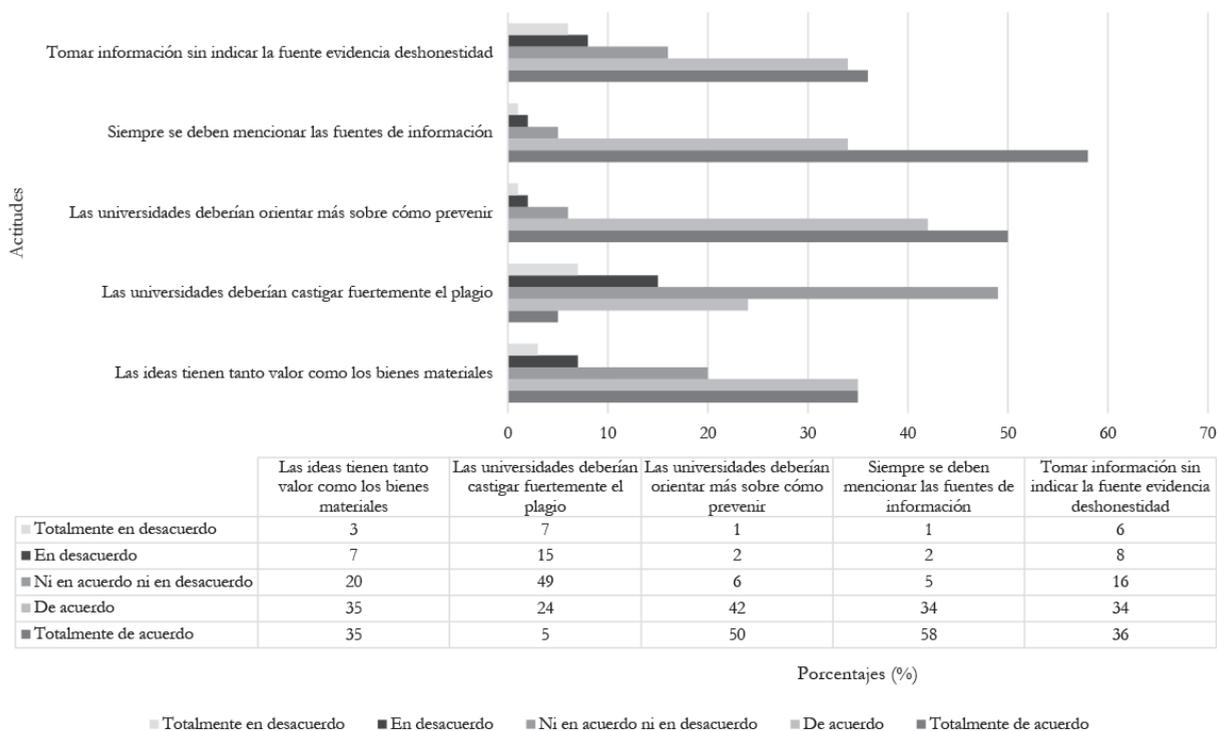


Figura 3 Actitudes sobre el uso de información en textos académicos

En la universidad sí hubo un choque fuerte, porque sí existen varios criterios para escribir el trabajo (GD14).

En el colegio era más cumplir, cortar y pegar. Acá en la universidad sí nos ha tocado aprender a buscar información, interpretarla y citarla correctamente (GD15).

De igual manera, los estudiantes indicaron que la universidad ejerce mucha presión, que tienen una “sensación de amenaza” de incurrir en plagio, pero que no reciben las orientaciones necesarias para evitarlo, pues los profesores dan por sentado que ya han desarrollado las competencias necesarias para trabajar con la información.

Principalmente no se enseña, es decir, hay unas sanciones y hasta te pueden dar un taller, pero es algo que debe hacerse siempre, con un criterio compartido con los profesores para que no te confundas (GD9).

Sigo sintiendo que hace falta instrucción en la aplicación. Las normas de citación son claras, pero, en ocasiones, al momento de aplicarlas uno no sabe qué hacer. Creo que el acompañamiento de los profesores debe estar ahí, en la práctica, no tanto en facilitar un manual para seguir al pie de la letra (GD16: 8).

Prácticas sobre uso de información

Las *prácticas* son entendidas como acciones que se repiten cotidianamente y que se mantienen en el tiempo. Evidencian la concreción de las representaciones y se construyen mediante la participación de los sujetos en la vida social, cultural y política (Pievi y Echaverry, 2005, p. 3). Esta categoría incluye las prácticas relacionadas con la citación en la escritura académica.

Los estudiantes identificaron los mecanismos de citación como la principal estrategia para evitar el plagio:

[...] para evitarlo debes hacer bien tus citas y decir siempre de dónde tomaste la información (RA286).

Siempre que se hacen citas textuales hay que revisar bien que se hayan incluido todos los datos y si es un parafraseo hay que revisar mucho más, para que no se parezca al texto original ni a otros textos (GD3).

Los alumnos usan el parafraseo y la integración de distintas fuentes con más frecuencia que la

citación directa (véase figura 4). Indican que en pocas ocasiones copian y pegan, posiblemente por la concepción de esta práctica como inadecuada o como la que puede llevar más fácilmente al plagio académico.

Respecto a la inclusión de los datos para atribuir la autoría, la mayoría de los estudiantes saben que deben explicitar las fuentes en las que se han apoyado, pero puede haber confusiones respecto a qué datos incluir (véase figura 5), pues algunos indican solo el enlace. El 95 % de los participantes afirma que consulta información en la web para elaborar sus textos académicos, por lo que casi todas las referencias son de fuentes digitales. En las prácticas, no se encontraron diferencias importantes entre los estudiantes ingresantes y los estudiantes de semestres avanzados.

Finalmente, los estudiantes reconocen que existe abundante material sobre mecanismos de citación,

pero también expresan las dificultades a las que se enfrentan cuando no reciben suficientes orientaciones por parte de los profesores:

A mí me tocaba buscar en internet, pero era confuso. Por lo menos, a veces hacía una mezcolanza entre APA 4.^a edición y la 5.^a, o entre APA e ICONTEC. Eso fue hasta que una profesora nos facilitó un Power Point® y ya tengo dónde solucionar mis dudas (GD15).

Discusión

En los principales hallazgos de esta investigación se destacó que los estudiantes reconocen las características básicas del plagio, pero no algunas de sus especificidades, ni tienen suficiente claridad sobre cuáles son sus implicaciones o los mecanismos para evitarlo. Las actitudes, en general, son desfavorables, pues se rechaza el plagio por considerarlo una práctica deshonesto; no obstante, los estudiantes no están seguros de que el plagio deba ser sancionado estrictamente. La posibilidad de incurrir en

130

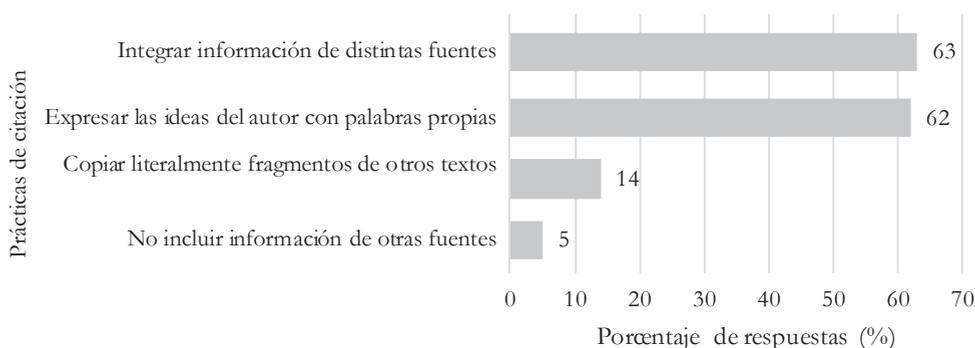


Figura 4 Prácticas de citación de los estudiantes

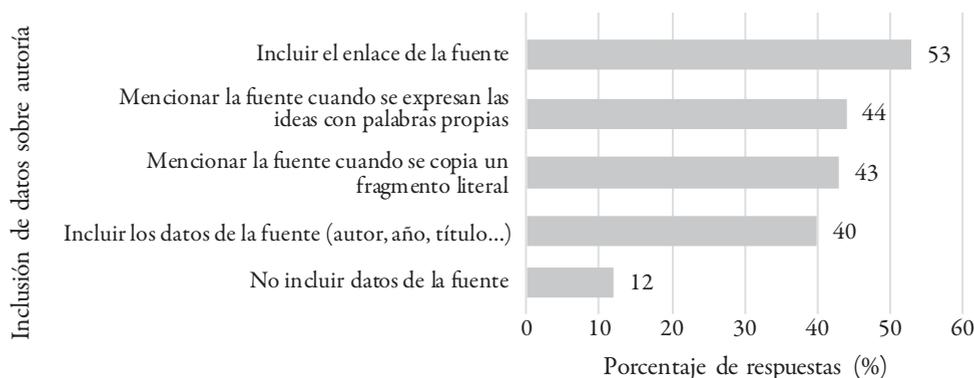


Figura 5 Inclusión de datos de la fuente

plagio incide negativamente en los procesos de escritura, genera bloqueos y temores. Los estudiantes reconocen también un importante cambio del contexto respecto a la exigencia sobre el uso de información, pues no estaban habituados a un uso riguroso de las fuentes en los niveles educativos previos a la universidad. Aunque los estudiantes usan algunas estrategias para evitar el plagio, como redactar con sus propias palabras lo que han consultado en distintas fuentes, no siempre tienen claridad acerca de cómo atribuir la autoría.

Estos resultados evidencian la necesidad de que los alumnos tengan más conocimiento sobre el plagio, considerando, además, que cada institución puede tener sus propias definiciones y normas específicas (Ortega, 2011, p. 3). Al respecto, más allá del conocimiento de las sanciones, se espera que los estudiantes puedan comprender el sentido de la atribución de la autoría y sus implicaciones éticas y, de esta manera, que el último y definitivo instrumento que guíe el quehacer académico sea “la recta conciencia, entendida como la capacidad de orientar las propias decisiones hacia lo bueno” (Tudela y Aznar, 2013, p. 24).

De igual manera, se requieren acompañamientos que permitan a los estudiantes comprender las dinámicas propias del contexto académico. Muchos de los problemas que se pueden presentar con el uso de información pueden deberse a la falta de familiaridad con los modos de leer y de escribir en la universidad (Ennam, 2017, p. 140), y este desconocimiento de los mecanismos y normas puede llevar a situaciones de plagio involuntario (Childers y Bruton, 2016). De modo similar, se requiere la facilitación de espacios de reflexión sobre la búsqueda, la selección y el uso de información, entendidos como prácticas sociales situadas en un contexto y una cultura específicos (Cabra-Torres, Marcial, Castañeda-Peña, Barbosa-Chacón y Melo, 2016).

Las orientaciones de los docentes, los tipos de tareas de escritura asignadas y las formas de evaluación también son elementos que se deben tomar

en cuenta, pues las demandas propias del contexto académico pueden ser uno de los aspectos que más influye en que los alumnos incurran en prácticas de plagio académico (Egaña, 2012; Ochoa y Cueva, 2014). Los estudiantes afirman que, con frecuencia, se enfrentan a consignas muy distintas de los docentes o a la ausencia de explicaciones sobre cómo usar la información en los textos, lo que puede confundir y dilatar el proceso escritural. En este sentido, proponer una evaluación con una intencionalidad formativa y orientadora, centrada en el proceso y no solo en el producto, puede restar presiones que a la larga interfieren en la toma de decisiones en el momento de escribir (Martínez *et al.*, 2015). Por otro lado, la formación debe incluir, también, el ilustrar a los estudiantes sobre los diferentes tipos de plagio, pues estos manifiestan una conceptualización única de un fenómeno que abarca distintas modalidades (Ortega, 2011).

En este marco, es posible concluir que la orientación en el establecimiento de relaciones de intertextualidad y, por lo tanto, la prevención del plagio, debe atravesar todo el proceso formativo. Este acompañamiento no debe agotarse en los cursos introductorios de escritura o en talleres específicos, sino que igualmente debe hacer parte de las asignaturas propias de cada disciplina, pues, como se evidenció en los resultados, es una necesidad tanto de los ingresantes como de los estudiantes de semestres superiores.

Una propuesta sería articular las asignaturas con actividades de trabajo colaborativo entre docentes disciplinares y el docente de lengua, con el objetivo de acompañar tanto al profesor como al estudiante en actividades en las que prime la apropiación no solo de los contenidos de la asignatura, sino también de las competencias retóricas necesarias para expresarse sobre dicha temática en un marco epistemológico concreto, incluyendo además las competencias informacionales. Investigaciones en este sentido demuestran el impacto de esta estrategia en la práctica de los profesores y en el aprendizaje de los estudiantes (Lledó y Perandones, 2011; López-Gil y Molina, 2018).

La pertinencia de la articulación se refuerza al escuchar a los estudiantes en los grupos de discusión, cuando expresan la ansiedad que sienten en el momento de parafrasear. En cuanto a este tema, los profesores de lengua tenemos un fuerte trabajo por hacer, pues la actividad cognitiva de retomar información y convertirla en información nueva convoca varias y complejas operaciones mentales que permiten, entre otras, la comprensión y la síntesis de los contenidos, aspectos que no necesariamente son parte de las competencias pedagógicas de los docentes disciplinares.

Otra estrategia que puede hacer carrera en el marco de la problemática en las instituciones de educación superior es abrir espacios de apoyo permanente para los estudiantes, en los cuales se aborde el tema del plagio de manera concreta, por ejemplo, desde su definición, los diferentes modos de plagio y los mecanismos que contribuyen a evitarlo, como el manejo de los formatos y estilos de citación de cada área (normas APA, IEEE, Harvard, Vancouver...) y el uso de *software* antiplagio (Turnitin®, Safe Assign®, Plagium®, etc.). Esto, aunado a actividades de comprensión que faciliten el desarrollo de competencias para seleccionar y sintetizar información, operaciones necesarias en el uso de voces de autoridad en los textos académicos.

La formación debe considerar, además, la motivación de los estudiantes y hacer mayor énfasis en el pensamiento crítico (Santos *et al.*, 2017), para, de esta manera, concientizar a los sujetos en la importancia del comportamiento ético respecto a sus trabajos académicos. Para ello, es indispensable garantizar experiencias de aprendizaje de calidad (Baird y Dooney, 2014) y hacer un uso reflexivo de las herramientas y los recursos (Heckler, Forde y Bryan, 2013).

Finalmente, la academia está llamada a atender los aspectos contextuales que pueden tener una incidencia en las prácticas que se regulan desde la universidad. Factores más amplios como las recon configuraciones sociales y educativas, que se han dado gracias a las tecnologías, también deben ser motivo

de análisis (Husain, Al-Shaibani y Ali Mahfoodh, 2017). Ruiz (2016) plantea al respecto:

[...] nos debe hacer reflexionar si la cuestión que hay tras ello es el hecho de que este tipo de trabajos académicos requiere de unas formas de lectura muy diferentes a las predominantes en la era digital y que son, en definitiva, las prácticas en las que están profundamente inmersos los estudiantes fuera de las escuelas, como apuntaba Pérez Gómez (2012) y de las aulas universitarias. Es decir, la recurrencia al plagio en los trabajos académicos plantea sobre la mesa la cuestión de si el problema estriba en que las formas de lectura que entran en juego en este tipo de prácticas universitarias están muy alejadas de esas otras formas de leer vibrantemente contemporáneas que llamaba Chartier (2010) “discontinuas, fragmentadas, segmentadas” (p. 229).

Referencias

- Agud, J. (2014). Fraude y plagio en la carrera y en la profesión. *Revista Clínica Española*, 214(7), 410-414. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rce.2014.03.007>
- Anney, V., y Mosha, M. (2015). Student's plagiarism in higher learning institutions in the era of improved internet access: Case study of developing countries. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 203-217.
- Araya Umaña, S. (2002). *Representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales*, 27. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Baird, C., y Dooney, P. (2014). Ensuring effective student support in higher education alleged plagiarism cases. *Innovation in Higher Education*, 39(5), 387-400. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-014-9285-4>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Akal S. A.
- Bazerman, C. (2013). *A Rhetoric of Literate Action: Literate Action. Volume 1. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires.
- Bereiter, M., y Scardamalia, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

- Bocca, A., y Vasconcelo, N. (2008). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. *Revista Enunciación*, 13(1), 20-27. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/1257/1692::pdf>.
- Cabra-Torres, F., Marciales, G., Castañeda-Peña, H., Barbosa-Chacón, J., y Melo, L. (2016). *Competencias informacionales. Rutas de exploración en la enseñanza universitaria*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=35662008&icvenum=2061>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. *Signo & Seña*, (16), 71-117.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2013). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castro, Y., Yoplac-López, B., Carpio-Tello, A., Sihuy-Torres, K., y Cósar-Quiroz, J. (2018). Percepción del plagio académico en estudiantes de Odontología. *Educación Médica*, 19(3), 141-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.003>
- Childers, D., y Bruton, S. (2016). "Should it be considered plagiarism?" Student perceptions of complex citation issues. *Journal of Academic Ethics*, 14(1), 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10805-015-9250-6>
- Comas, R., Sureda, J., y Oliver, M. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 12(1), 359-385.
- Comas, R., y Sureda, J. (2007). Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, (10). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/52009644_Ciber-Plagio_Academico_Una_aproximacion_al_estado_de_los_conocimientos
- Colombia, Congreso de la República (1982). *Ley 23 del 28 de enero de 1982 sobre derechos de autor*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de <http://derechodeautor.gov.co/documents/10181/182597/23.pdf/a97b8750-8451-4529-ab87-bb82160dd226>
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 18-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78023425003>, DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209>
- Ennam, A. (2017). Systematic analysis if the effects of digital plagiarism on scientific research: Investigating the Moroccan context- Ibn Tofail University as case study. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 133-141. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131798.pdf>
- Heckler, N., Forde, D., y Bryan, H. (2013). Using writing assignment designs to mitigate plagiarism. *Teaching Sociology*, 41(1), 94-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0092055X12461471>
- Husain, F., Al-Shaibani, G., y Ali Mahfoodh, O. (2017). *Journal of Academic Ethics*, 15(2), 167-195. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10805-017-9274-1>
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jaramillo, S., y Rincón, N. (2014). Los estudiantes universitarios y la sociedad de la información: una combinación que ha facilitado el plagio académico en las aulas colombianas. *Información, cultura y sociedad*, (30), 127-137.
- Jodelet, D. (1999). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-495). Barcelona: Paidós.
- Linne, J. (2014). "Ahora hago fast food académico". Los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires en tiempos de internet. *Palabra Clave*, 17(3), 695-716. DOI: <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.7>
- Lledó, A., y Perandones, T. (2011). Hacia una cultura colaborativa entre el profesorado universitario. Revisión y fundamentación teórica del trabajo colaborativo. En: M. Gómez y J. Álvarez (Coords.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 125-138). Alcoy, Alicante: Editorial Marfil, Universidad de Alicante.
- López-Gil, K., y Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Martínez, A., Borjas, M., y Andrade, J. (2015). El fraude académico universitario: el caso de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. *Zona Próxima*, (23), 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.23.7184>

- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Madrid: Pearson.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113.
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2016). Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos. *Revista Encuentros*, 14(2), 25-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.822>
- Ordóñez, C., Mejía, J., y Castellanos, S. (2006). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, (23), 37-44.
- Ortega, E. (2011). La respuesta al plagio en la educación superior: un estudio internacional. *Interdisciplinaridad y Sinergias en Economía y Negocios, XX International Congress of the European Academy of Management and Business Economics (AEDEM)*. Montenegro, 5-6 de septiembre de 2011. European Academics Publishers.
- Páramo, P., y Arango, M. (2008). Cuestionarios. En P. Páramo (Ed.), *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de información* (2.ª ed.) (pp. 55-84). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pievi, N., y Echaverry, E. (2005). Representaciones sociales sobre la enseñanza universitaria y su resignificación en el proceso de formación docente. *Memorias del Congreso Internacional en Educación, Lenguaje y Sociedad: tensiones educativas en América Latina*. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina, del 23 al 25 de noviembre de 2005. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6766/ev.6766.pdf
- Rengifo, E. (1996). *Propiedad intelectual. El moderno derecho de autor*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rojas, M., y Olarte, J. (2010). Plagio en el ámbito académico. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 38(4), 537-538. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-3347201000400010
- Ruiz, A. (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas. Prácticas letradas y plagio en el contexto universitario. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 215-230. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22952016000300011, DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300011>
- Sanabria, L. (2014). Conceptualización jurídica del plagio en Colombia. *Revista Colombiana de Cirugía*, 29(2), 88-97. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcci/v29n2/v29n2a2.pdf>
- Santana, O. (2008). Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educacao*, 13(38), 357-368.
- Santos, C., Dos Santo, P., Sant'Ana, M., Masuda, H., Barboza, M., y Vasconcelos, S. (2017). Going beyond academic integrity might broaden our understanding of plagiarism in science education: A perspective from a study in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 89(1), 757-771. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0001-3765201720160474>
- Skaar, H. (2015). Writing and pseudo-writing for Internet-based sources: Implications for learning and assessment. *Literacy UKLA*, 49(2), 69-76. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12045>
- Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Literatura y Lingüística*, (20), 141-157. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n20/art08.pdf>
- Šprajc, P., Urh, M., Jerebi, J., Trivan, D., y Jereb, E. (2017). Reasons for plagiarism in higher education. *Organizacija*, 50(1), 33-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/orga-2017-0002>
- Sureda J., Comas, R., y Urbina, S. (2005). The "copy and paste" generation: Plagiarism amongst students, a review of existing literature. *International Journal of Learning*, 12(2), 161-168.
- Sureda, J., y Comas, R. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 197-220.
- Toller, F. (2011). Propiedad intelectual y plagio en trabajos académicos y profesionales. *Revista La Propiedad Inmaterial*, (15), 85-97.
- Tudela, J., y Aznar, J. (2013). ¿Publicar o morir? El fraude en la investigación y las publicaciones científicas. *Revista Personay Bioética*, 17(1), 12-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83228613002>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Temas de educación*. Barcelona: Paidós.

How to reference this article: López-Gil, K. S., y Fernández-López, M. C. (2019). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 119-134. DOI: [10.17533/udea.ikala.v24n01a06](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06)



THEORETICAL ARTICLES

©elena ospina

~ l ~ n Δ

LA PREGUNTA EN LAS TUTORÍAS DE LOS CENTROS DE ESCRITURA

QUESTIONING IN WRITING CENTER TUTORIALS

LA QUESTION DANS LES TUTORIELS DES CENTRES D'ÉCRITURE

Lina Calle-Arango

Profesional en Estudios Literarios,
Pontificia Universidad Javeriana,
Bogotá. Maestra en Edición,
Universidad de Salamanca, Madrid.
Maestría en Formación de Profesores
de Español como Lengua Extranjera,
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI),
Puerto Rico. Estudiante de Doctorado en Educación,
Pontificia Universidad Católica de Chile,
Santiago, Chile.
Avenida Vicuña Mackenna 4860,
Macul, Santiago, Chile
linacallearango@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4362-3075>

RESUMEN

Gran parte de los estudios en torno a las tutorías en los centros de escritura ha puesto en evidencia que la relación que se establezca entre el tutor y el tutorado resulta determinante en cuanto a si se cumple o no el verdadero objetivo de los centros de escritura, que desde avanzada la segunda mitad del siglo XX se determinó como la necesidad de trabajar sobre las habilidades comunicativas del individuo, y ya no sobre el producto mismo. Sin embargo, dentro de esta discusión poco espacio se le ha otorgado explícitamente al potencial del uso de la pregunta en las tutorías. En virtud de lo anterior, el presente texto teórico destaca la importancia tanto de la utilización de la pregunta como herramienta clave para fomentar el análisis y la reflexión, y cómo abordarla de manera expresa en la preparación de los tutores, específicamente aquellos que participan de los centros de escritura.

Palabras clave: centro de escritura; escritura académica; tutor par; aprendizaje colaborativo; competencia comunicativa; pregunta.

ABSTRACT

Much of the research on tutoring in writing centers has shown that the relationship established between tutor and tutee is decisive as to whether or not the true goal of writing centers is met. That since the late second half of the twentieth century was determined as the need to work on the communicative skills of the individual, and no longer on the product itself. However, within this discussion, little space has been explicitly granted to the potential use of the question in the tutorials. In view of the above, the present theoretical text highlights the importance of using the question as a key tool to encourage analysis and reflection, and highlights the importance of addressing it explicitly in the preparation of tutors, specifically those who participate of the writing centers.

Keywords: writing center; academic writing; peer tutor; collaborative learning; communicative competence; question.

137

Received: 2017-11-20 / Accepted: 2018-08-15 / Published: 2019-01-24
doi: 10.17533/udea.ikala.v24n01a07

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2019), pp. 137-152, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

La plupart des études sur les tutoriels dans les centres d'écriture a montré que la relation établie entre le tuteur et l'étudiant-tuteuré est déterminante pour savoir si le véritable objectif de ces centres est atteint ou non. En effet, depuis le début de la deuxième moitié du xx^e siècle, travailler sur les compétences de communication de l'individu, et non sur le produit est devenu une priorité. Cependant, dans cette discussion, nous soulignons le peu d'espace qui a été donné à l'importance de la question comme un outil-clé pour améliorer l'analyse et la réflexion. Ce pour ça que cette article théorique souligne l'importance d'utiliser des questions comme un outil essentiel pour encourager l'analyse et la réflexion ; de plus, il souligne l'importance d'utiliser explicitement des questions dans la formation des tuteurs, spécialement ceux qui participent dans des centres d'écriture.

Mots-clés : centre d'écriture ; écriture académique ; tuteur pair ; apprentissage collaboratif ; compétence communicative ; question.

Introducción

El nacimiento de los centros de escritura, originalmente como método y no como espacio físico, data de las primeras décadas del siglo XX y se ubica en Estados Unidos, a partir de lo que se conocía como el *método del laboratorio* (Carino, 1995). Los cambios que desde entonces tuvieron lugar y que durante la segunda mitad de siglo llevaron a que se constituyera lo que hoy conocemos como “centro de escritura”, pueden rastrearse en autores como Elizabeth Boquet (1999), Peter Carino (1995), Stephen North (1984; 2008), Judith Summerfield (2008), Susan Waller (2002), entre otros. Iniciando el siglo XXI, los países iberoamericanos adoptan este modelo, que poco a poco se va popularizando, afirmación que puede corroborarse en estudios como los presentados por Paula Carlino (2013), Monserrat Castelló (2014), Violeta Molina (2015; 2016) y Juan Núñez (2013). No de forma distinta sucedió en otras partes del mundo, como Asia (Johnston, Cornwell y Yoshida, 2010; Kunde, Sequeira y Patil, 2015; Tzu-Shan, 2013), Europa (Voigt y Girgensohn, 2015) y África (Van Rensburg, 2006), continentes donde actualmente pueden también encontrarse iniciativas de alfabetización académica de esta naturaleza.

Una de las motivaciones que dio origen a esta noción de “espacios de apoyo a la escritura” redundó en la necesidad de desarrollar alternativas que se alejaran de las relaciones jerárquicas tradicionales abordadas en el salón de clases. Por ello, el trabajo de pares, bajo la figura de tutorías, ha acompañado desde sus inicios esta iniciativa y continúa siendo una de las dinámicas más utilizadas en estos espacios (Calle-Arango, Pico y Murillo, 2017) alrededor del mundo. Desde la cuna de estos lugares, autores como Jeff Brooks (1991), Irene Clark (1988), Muriel Harris (2000), Susan Hubbuch (1988), Andrea Lunsford (1991) y Linda Shamoon y Deborah Burns (1995), entre muchos otros, han planteado durante décadas cuestiones relativas a los aciertos, los dilemas y las nociones erróneas en torno a las tutorías en los

centros de escritura. Lo anterior, en principio, apoyados en los beneficios y las ventajas que Bruffee (1984) formuló acerca del trabajo colaborativo.

Muchos de estos estudios han puesto en evidencia que la relación que se establezca entre el tutor y el tutorado, y a partir de ello, la forma que cobre el concepto de *ayuda*, resulta determinante al momento de valorar si se cumple o no el verdadero objetivo de los centros de escritura. Desde avanzada la segunda mitad del siglo XX, este objetivo ha redundado en trabajar sobre las habilidades comunicativas del individuo, y ya no sobre el producto mismo. Para lograrlo, se ha puesto en evidencia la importancia de que se establezcan diálogos entre los actores de la tutoría; es decir, comprender que la *conversación* constituye un elemento clave para motivar los procesos cognitivos del estudiante, lo que requiere una preparación adecuada por parte del tutor. Empero, dentro de esta discusión poco espacio se le ha otorgado explícitamente al valor de la utilización de la *pregunta* como factor fundamental en el potenciamiento del análisis y la reflexión en asuntos relativos al desarrollo de la competencia comunicativa, quizá porque se ha obviado, o porque su correcta utilización se ha dado por sentada.

De cara a lo anterior, este artículo plantea una reflexión alrededor de la importancia de la pregunta como elemento determinante en la preparación de los tutores, específicamente de aquellos que participan de los centros de escritura. Para ello, se hace una breve contextualización inicial que sitúa al lector en lo que en la actualidad se conoce como “centro de escritura”, con los paradigmas y movimientos que lo han direccionado hacia ese lugar. Posteriormente, se enfatiza en los dilemas que presenta el establecimiento —o no— de relaciones jerárquicas entre tutor y tutorado, y a partir de allí se pone en evidencia el uso de la pregunta como herramienta útil —de ser bien utilizada— para dirigir conversaciones que colaboren a una reflexión crítica sobre el lenguaje y ayuden a desarrollar competencias comunicativas. Por último,

se señala cómo este proceso puede conducir a un trabajo verdaderamente colaborativo.

De forma a función

What peer tutor and tutee do together is not write or edit, or least of all proofread. What they do together is converse

Bruffee (1984, p. 2)

La proliferación, en Estados Unidos, de los centros de escritura tuvo lugar a finales de la primera mitad del siglo XX e inicios de la segunda, en su mayoría gracias a hechos coyunturales, como la integración al sistema educativo de excombatientes de la Segunda Guerra Mundial (Boquet, 1999) y, posteriormente, las políticas de admisión abierta (Boquet, 1999; Carino, 1996; Summerfield, 2008), movimiento que permitió una democratización del acceso a la educación superior. Sin embargo, debido a la naturaleza de estos sucesos, que implicaban la necesidad de preparar a aquellos que se consideraban “poco preparados” (*underprepared*) para afrontar los retos académicos que representaba la educación superior, el énfasis de estos lugares continuó siendo remedial. No en vano tomó fuerza la denominación “clínicas” de escritura, término que aludía, como señala Moore (1950), a espacios que se ocupaban principalmente del diagnóstico de las dificultades de escritura de cada estudiante, junto con sugerencias de medidas correctivas que podrían ser rentables. No obstante, aun cuando en muchos de tales lugares se continuaba asumiendo el nombre de “laboratorio”, cuyo método homónimo fue la semilla que dio origen a la idea de estos espacios en las primeras décadas del siglo XX (Carino, 1995; Moore, 1950; Waller, 2002).

Sin embargo, se trató también de una época en la que estudios como los de la gramática generativa de Chomsky (1974), las ideas desarrolladas por Bruner y figuras destacadas en el constructivismo, como Vygotsky, ya estaban tomando fuerza, de manera que las nociones tradicionales sobre el lenguaje estaban teniendo una sacudida significativa (Calle-Arango, 2018). En este sentido, pese a que en tales espacios de apoyo a la escritura aún

se buscaba generar oraciones gramaticalmente correctas y solventar dificultades “técnicas”, como las fónicas y ortográficas, los profesionales adjuntos habían emprendido una búsqueda por ampliar dicho panorama, que redundaría en un arraigo por elementos como la valoración de la composición y de la escritura como proceso, apoyados esencialmente en dinámicas de aprendizaje colaborativo y edición por pares (Summerfield, 2008).

Así, tal cambio en la noción del lenguaje hacia los años setenta permea estos espacios de apoyo en la escritura y les infunde esa idea de que se no se trata de escribir de forma “correcta”, pero “vacía” de significado; sino de *comunicar*, como lo señalan enfoques como el comunicativo (Hernández, 1999-2000) y el concepto de *competencia comunicativa* planteado por Hymes (1972). Con ello comienza a parecer obsoleto pensar que estos espacios se dedicaban de manera exclusiva a subsanar asuntos puntuales de la lengua, que no redundaban realmente en la comunicación; y, de hecho, empieza a ser altamente criticada la relación entre esta idea de “tienda de reparaciones” (*fix-shop*) y centro de escritura:

Mientras que en el “viejo” centro la instrucción tiende a tener lugar después o aparte de la escritura, y tiende a enfocarse en la corrección de problemas textuales, en el “nuevo” centro la enseñanza se lleva a cabo, tanto como sea posible, durante la escritura, durante la actividad que se está aprendiendo, y tiende a enfocarse en la actividad misma (North, 1984, p. 439; traducción propia).¹

No queda duda de que son este tipo de planteamientos los que llevan a dejar de considerar que tales espacios estaban destinados únicamente a los estudiantes “atrasados”, y se busque abrir las puertas a toda la comunidad educativa (Kinkead, 2008).

1 En el original: “Whereas in the ‘old’ center instruction tends to take place after or apart from writing, and tends to focus on the correction of textual problems, in the ‘new’ center the teaching takes place as much as possible during writing, during the activity being learned, and tends to focus on the activity itself”.

Como curso natural de ello, hacia la década de los ochenta se evoluciona a una denominación de “centro” de escritura (Boquet, 1999), como lugar abierto en el que se reúnen las personas, usualmente uno-a-uno, para hablar sobre la escritura (Leahy, 1990), y no solo para solucionar vacíos lingüísticos. De forma consistente con el nuevo énfasis, figuras de relevancia para los centros de escritura, como North, insistieron en la necesidad de comprender que se trataba de trabajar con escritores, no con escritos; y que, por lo tanto, el texto en sí mismo no constituía el objetivo, sino el medio a través del cual se ayudaba a desarrollar tal habilidad (North, 1984). En la misma línea, en 1991, Brooks escribió: “nos sentamos con textos imperfectos, pero nuestro trabajo es mejorar a sus autores” (1991, p. 2; traducción propia).² La atención, entonces, se volcó sobre el estudiante, quien tenía la posibilidad de mejorar sus habilidades, pese a no generar textos gramatical o sintácticamente perfectos.

A partir de esta intención por enfocarse en el desempeño del estudiante y no en sus resultados escritos, el concepto de *individualidad* asume otra perspectiva, pues se comienza a reconocer la pluralidad en la forma de escribir, leer y acceder al conocimiento (Summerfield, 2008). La aceptación de que los procesos de producción comunicativa varían según las características individuales del escritor constituyó el punto de ruptura entre la noción de “enseñanza del lenguaje” y las premisas base de otras disciplinas como el álgebra, que demandan respuestas únicas y verdades absolutas.

Esta noción, que fue adoptada por los centros de escritura, y que favorecía un enfoque en el proceso y el trabajo colaborativo centrado en el estudiante (Clark y Healy, 1996), encajaba a la perfección con el manejo uno-a-uno de las tutorías entre pares, dinámica que había sido constante desde los inicios de estos espacios (Calle-Arango, Pico y Murillo, 2017), y que continúa vigente como

uno de los elementos más comunes y de mayor éxito dentro de lo que hasta hoy se conoce como “centro de escritura” tanto en Estados Unidos (Driscoll, 2015; Hughes, Gillespie y Kail, 2010; Lunsford y Ede, 2011), en Iberoamérica (Molina, 2014; Núñez, 2013), como en otros lugares del mundo (Kunde *et al.*, 2015; Tzu-Shan, 2013; Van Rensburg, 2006; Voigt y Girgensohn, 2015).

Si bien una de las motivaciones que llevó al uso de tutores pares fue la idea de generar espacios distintos al aula y difuminar las relaciones jerárquicas tradicionales que les son propias (Boquet, 1999; Bruffee, 1984), dicha dinámica de aprendizaje colaborativo, cuyos inicios fueron más prácticos que teóricos (Bruffee, 1984), asumió otro matiz durante la segunda década del siglo XX, en gran parte a la luz del auge del socioconstructivismo. Cuando se comienza a valorar el proceso de escritura como herramienta que ayuda a mejorar las habilidades de producción del estudiante, la interacción entre tutor y tutorado se establece ya no a partir de una intención por “arreglar algo” o “llenar algún vacío”, sino desde una dinámica de construcción conjunta de conocimientos que beneficia este proceso cognitivo.

A finales del siglo pasado, Cooper (1994) se preguntaba sobre la función que han de tener los centros de escritura, y proseguía a señalar que el papel del tutor consiste en crear conocimientos útiles sobre la escritura en la universidad y capacitar a los estudiantes como escritores que también entienden lo que implica la escritura y que actúan como agentes en ella. El objetivo de generar este aprendizaje significativo en el tutorado se alcanza en la medida en que el tutor tenga la intención genuina de indagar sobre los intereses y pensamientos del estudiante, e involucre procesos de reflexión y análisis que se distancien de la mera acción de editar un texto o señalar dónde hay errores ortográficos, sintácticos, etc. Como lo explica Brooks,

Un estudiante que acude al centro de escritura y pasivamente recibe conocimiento de un tutor no estará más cerca de su propio texto de lo que estaba cuando

2 En el original: “we sit down with imperfect papers, but our job is to improve their writers”.

entró. Puede irse con un texto mejorado, pero no habrá aprendido mucho (1991, p. 2; traducción propia).³

Este tipo de retos desvirtúa la mecánica unidireccional, muy común en el aula de clase, sobre todo en disciplinas exactas, en que la logística se limita a transferir un conocimiento y luego a corroborar que este ha sido claramente comprendido. Fomentar ese aprendizaje por descubrimiento y mediante la reflexión demanda, muy por el contrario, la existencia de un diálogo en el que ambos actores tengan la libertad de expresar sus ideas, cuestionar e indagar sobre nuevos conocimientos. Esto resulta particularmente importante en asuntos relacionados con la escritura, si lo que se pretende es guiar al estudiante hacia niveles de alfabetización que superen los estadios de simple reproducción o incluso comunicación, para llegar a niveles como el epistémico. El potencial epistémico de la escritura “implica una forma de pensar, de crear y de evaluar críticamente el conocimiento, por lo que su realización durante los estudios universitarios constituye un desiderátum a alcanzar” (Marinkovich y Poblete, 2014, pp. 271-272).

De manera afín, Bruffee (1984) explica que, puesto que el pensamiento es una conversación interiorizada, la escritura se constituye como una conversación internalizada reexternalizada. Por lo tanto, resulta consistente plantear que, mediante la conversación (esta vez entre dos sujetos distintos, y no pensamiento-sujeto o sujeto-texto), se potencia la habilidad para expresarse mejor por escrito. No de modo distinto señala Pemberton (1995) que una de las contribuciones que los tutores han de hacer a los centros de escritura es apoyar y enriquecer el proceso cognitivo de los estudiantes, ofreciéndoles nuevas perspectivas para pensar en sus tareas, y que estas puedan posteriormente ser plasmadas de claramente sobre el papel.

3 En el original: “A student who comes to the writing center and passively receives knowledge from a tutor will not be any closer to his own paper than he was when he walked in. He may leave with an improved paper, but he will not have learned much”.

Enmarcados en ese panorama, queda en evidencia la importancia de la conversación como elemento primordial de las tutorías, y el centro de escritura parece ser el espacio más adecuado para abordar estas interacciones, menos comunes en espacios tradicionales como las aulas de clase:

A diferencia de los cursos tradicionales de escritura de la universidad, el enfoque de los centros de escritura no es la corrección de los problemas textuales; las tutorías de escritura se fundamentan en las habilidades intelectuales y personales que el escritor pone en juego cuando escribe (Molina, 2014, p. 23).

Los tutores, precisamente porque funcionan en un ambiente de apoyo no evaluativo, ofrecen a los escritores la oportunidad de escribir, pensar y hablar. Se les ayuda a usar el lenguaje para desarrollar ideas, probar posibilidades, analizar y repensar a la luz de la retroalimentación recibida (Harris, 2000). En otras palabras, el diálogo entre pares representa un contexto distinto de aprendizaje para el estudiante (Bruffee, 1984), que conduce a un trabajo colaborativo que involucra al alumno y mejora sus habilidades mediante la combinación de ejercicios como la lectura, la conversación, la escritura, y el pensamiento crítico y analítico (Lunsford, 1991), que es lo que los centros de escritura buscan potenciar.

Un dilema de autoridad

No por los señalados beneficios que trae consigo el trabajo colaborativo, y la importancia que tiene la labor que realizan los tutores pares en los centros de escritura, se pasa por alto la discusión sobre, valga la redundancia, la ausencia de paridad que se establece entre el tutor y el tutorado a la luz de estos espacios (Calle-Arango, Pico y Murillo, 2017). De manera radical, Lunsford (1991) afirmó que esa rígida jerarquía de las aulas, en la que el docente es el foco, se replica en el centro de escritura, donde el trono de autoridad es ocupado por el tutor, quien simplemente “simula” una simetría con su tutorado. En respuesta a planteamientos semejantes, Pemberton (1995) explica que, pese a que esa representación del centro de

escritura como un lugar en el que los estudiantes y los tutores están situados en posiciones igualitarias es sin duda ingenua, esta relación es bastante diferente de la que probablemente se erige entre estudiantes y docentes, pues raramente se puede lograr ese equilibrio de poder. Quizá el elemento diferenciador radique en esa noción que Lunsford (1991) planteó como la *pretensión*, por parte del tutor, de no tener la misma autoridad. Y es posible que tal pretensión sea muchas veces suficiente para alivianar el peso u obstáculo que la evaluación o la nota representa para el tutorado.

En efecto, cuando se dibuja esta relación de autoridad, se hace desde la premisa de que un estudiante —el tutor— tiene mayores conocimientos o habilidades con respecto al otro —el tutorado—. No obstante, en el centro de escritura se sigue gozando de la ausencia de una presión por la nota o la evaluación, cuyo peso en el aula tradicional es significativo en el desempeño de varios estudiantes, y en lo que reposa para muchos la relación tradicional de jerarquización:

Igualmente importante para el desarrollo de la independencia de los estudiantes como escritores es que puedan plantear preguntas más honestas a los tutores en el entorno colaborativo de una tutoría. Con demasiada frecuencia, estas preguntas son las que los profesores desearían que los alumnos hicieran en clase, pero son las que no hacen, debido a un temor equivocado de parecer inadecuados (Harris, 2000, p. 110; traducción propia).⁴

A ello se suma el hecho de que el conocimiento del tutor, por ser la mayoría de las veces un estudiante no graduado, no sobrepasa significativamente el de su tutorado (Roscoe y Chi, 2007). Esta ausencia de un conocimiento notoriamente avanzado sin duda disminuye la brecha de autoridad

(Hubbuch, 1988; Pemberton, 1995) y potencia los resultados significativos de la conversación:

[...] aunque ni los tutores ni sus tutorados pueden dominar por sí solos el discurso normal de una comunidad de conocimiento dada, trabajando en conjunto —compartiendo sus recursos— es muy probable que puedan dominarlo si su conversación está estructurada indirectamente por la tarea o problema que un miembro de esa comunidad (el docente) propone (Bruffee, 1984, p. 11; traducción propia).⁵

De ahí que no es la relación en sí la que provee el carácter de verticalidad u horizontalidad entre los actores, sino la forma como esta es abordada por ellos. Por esta razón, se insiste en la importancia de conversaciones que ejerciten la habilidad reflexiva y analítica, y verdaderamente aporten para hacer del estudiante un mejor escritor, pero también un individuo más crítico.

En rigor de lo expuesto, Ashton-Jones (1988) señaló como uno de los inconvenientes de las interacciones entre tutor y tutorado la ambigüedad producida respecto del verdadero papel del tutor, y el conflicto de valores generado en este, quien lucha por afirmar la lealtad tanto a sus compañeros como a un sistema académico que ha reconocido sus capacidades. De ello surgen dilemas, como no saber si debe tomar el lápiz y hacer correcciones sobre el texto (como un “pequeño” docente), o bien incitar libremente a la reflexión de su tutorado (como un “compañero”), a veces con el miedo de evidenciar vacíos que, “se supone”, no debería tener —en su calidad de tutor—. A partir de ello, quizá el tutor prefiera limitarse a establecer preguntas cuya respuesta conoce, con el objetivo de mantenerse en un “terreno seguro”. Tal presión es la que en forma eventual constituye un reto para la manera como se procede en

4 En el original: “Equally important to students’ developing independence as writers is that they can ask peer tutors more honest questions in the collaborative setting of a tutorial. Such questions are all too often the ones teachers wish students would ask in class but ones that they won’t because of a mistaken fear of appearing inadequate”.

5 En el original: “while neither peer tutors nor their tutees may alone be masters of the normal discourse of a given knowledge community, by working together-pooling their resources-they are very likely to be able to master it if their conversation is structured indirectly by the task or problem that a member of that community (the teacher) provides”.

las sesiones de tutorías. A veces, incluso, el mismo estudiante espera que el tutor no sea par, sino que de modo directo le ayude a arreglar su texto. Esta visión de que los tutores están ahí para “arreglar” ha sido ampliamente señalada como errónea por autores de distintas procedencias (Brooks, 1991; Clark, 1988; Clark y Healy, 1996; Kunde *et al.*, 2015; Tan, 2011; Tzu-Shan, 2013).

En concordancia con lo anterior, la preparación del tutor no debe enfatizar en el perfeccionamiento de sus habilidades de lectura y escritura con miras a apoyar el proceso de sus pares, sino en ejercitarse en la forma acertada de abordar una sesión de tutoría, de manera en que esta sea significativa para el tutorado en lo que respecta a sus capacidades de escritura y procesos cognitivos involucrados. Con ello, por demás, se alivia esa mencionada presión que sienten algunos tutores en relación con tener la verdad absoluta o evidenciar que saben. Estos podrán realmente centrarse en aportar a su tutorado en un proceso ya no de transmitir conocimiento, sino de apoyar su descubrimiento. No en vano, hacia mediados de los ochenta, comenzaron a aparecer varios artículos en el *Writing Center Journal* y en el *Writing Lab Newsletter* en los cuales se motivaba a los centros de escritura a reclutar tutores de todas las disciplinas (Kiedaisch y Dinitz, 2008), precisamente con el objetivo de prevenir, o al menos disminuir, la reproducción de esas relaciones jerárquicas tradicionales. Cuando el foco está puesto en la competencia comunicativa y el potencial epistémico de la escritura, resulta más beneficioso que el tutor sea ajeno al lenguaje de cierta disciplina, en tanto que esto forzaría al estudiante a simplificar, reordenar, desagregar y evaluar sus ideas lo suficiente como para lograr una transferencia exitosa a distintos tipos de receptores. En otras palabras, dará lugar a procesos cognitivos que contribuyan a lograr mayores habilidades de comunicación.

En esa línea, la falta de familiaridad del tutor con las convenciones del discurso que atañe a la tarea

se convierte en una de sus mayores fortalezas (Pemberton, 1995), toda vez que le permitirá adherirse más naturalmente a una conversación que propenda por el descubrimiento y la construcción de saberes. Este tipo de tutor ha sido llamado “tutor genérico” (*generalist tutor*), y se distingue de aquel que es conocedor de la disciplina en la que su tutorado está inscrito. El “tutor conocedor”, por su parte, se encuentra más propenso a caer en la tentación de “apropiarse” del texto del estudiante (Hubbuch, 1988; Kiedaisch y Dinitz, 2008), y muchas veces tiende a poner énfasis en el producto, en lograr formas “correctas”, en vez de concentrarse en el desarrollo del escritor. En suma, el conocimiento del tutor respecto de cierta disciplina no resulta de ninguna manera garantía para que la tutoría sea exitosa; puede, incluso, resultar peligroso si el tutor no sabe establecer estos límites. Por esto, no sorprende que muchos docentes que no pertenecen a los centros de escritura hayan cuestionado ampliamente la labor de tales espacios, con el argumento de que, al enviar a sus estudiantes a mejorar sus procesos, se exponen a que la tarea no termine siendo realizada por ellos (Clark, 1988; Clark y Healy, 1996).

Así mismo, como bien señalan Kiedaisch y Dinitz (2008), más de la mitad de los productos que los estudiantes buscan llevar a cabo a lo largo de su formación académica superior están dirigidos a un público general, de manera que requieren no tanto un apoyo de alguien experto en la disciplina, sino más bien alguien que pueda ayudarles a desarrollar sus estrategias comunicativas y reflexionar sobre sus decisiones de escritura. Es esta la razón por la cual resulta determinante que el tutor sea consciente de que su misión se centra en potenciar el pensamiento crítico de su tutorado, guiarle en un descubrimiento que lo conduzca a aclarar sus dudas y superar sus dificultades comunicativas; y, sobre todo, facilitarle el proceso, sin imponer sus ideas o su propio conocimiento (Shamoon y Burns, 1995). No obstante, esta conciencia puede no ser suficiente si ellos no saben cómo ponerla en práctica, puesto que, aun cuando los tutores

intentan establecer relaciones basadas en igualdad entre pares, en muchas ocasiones es probable que reproduzcan, como se mencionó, la estructura jerárquica en la que el profesor transmite el conocimiento a los estudiantes (Ashton-Jones, 1988), dado que corren el riesgo de pensar que “saben hacer mejor la tarea”, y quizá porque tal modelo es el único ejemplo pedagógico que conocen.

Justamente, el uso de *la pregunta* es una de las herramientas más útiles para evitar cruzar esa línea fina entre incitar a la reflexión crítica y corregir la tarea del estudiante, además de que formular preguntas realmente indagatorias, propias de un método no dirigido, ayuda a conservar la relación de paridad (Carino, 2003). Pero incluso algo que podría parecer tan sencillo, como el ejercicio de cuestionar, tiene sus aristas; por esta razón, es necesario preparar sobre la manera en que se debe abordar tal quehacer.

Una investigación efectuada por Roscoe y Chi (2007) en relación con el comportamiento de los tutores en diferentes edades y niveles académicos puso en evidencia que la mayoría de las preguntas que estos enunciaban se centraba en hechos básicos. Adicionalmente, era frecuente el uso de preguntas cerradas, de verificación, es decir, el planteamiento de un interrogante para solicitar confirmación de una afirmación que se conoce o se considera correcta (Roscoe y Chi, 2007), lo que no solo limita las posibilidades analíticas del tutorado, sino que mantiene al tutor en una *zona de confort* del conocimiento, sobre todo cuando se habla de ejercitar procesos cognitivos y desarrollar la competencia comunicativa.

La pregunta como indagación

Dentro de la literatura más representativa que da cuenta de los centros de escritura desde sus diversas características se halla poca mención explícita a la formulación de preguntas por parte de los tutores como una de las dinámicas más recurrentes en estos espacios. Sin embargo, se ha reconocido, ya

no en los centros de escritura, sino a nivel general, que la pregunta es uno de los recursos más difundidos y fundamentales de la tutoría (Roscoe y Chi, 2007; 2008). Esto sucede debido a la pluralidad de formas y posibilidades que la pregunta puede representar, y, en este caso, porque es susceptible de adaptarse al paradigma comunicativo de cualquier época. Lo anterior en tanto que, como afirma Zuleta Araújo (2005), la conversación interpersonal se encuentra íntimamente ligada a la dinámica de pregunta y respuesta, por lo que está siempre presente como recurso pedagógico y, por ende, como oportunidad para abrirse al conocimiento.

Boquet (1999) menciona el auge del enfoque psicoterapéutico de la década de los cuarenta que, encabezado por Davidson y Sorenson, ofrecía a los educadores otro modo de pensar las formas de regular el comportamiento. Este enfoque, señala la autora, contribuyó a legitimar los centros de escritura con una aproximación más cercana al cognitivismo que al estructuralismo (Boquet, 1999, p.469). En esta línea, la Terapia no directiva de Carl Rogers (*Rogarian non-directive counseling*) se centraba en una dinámica de preguntas que dirigían al autodescubrimiento, y los centros de escritura proporcionaban un espacio donde los estudiantes podían sentirse seguros en su expresión de pensamientos e ideas (Boquet, 1999). A partir de ello, en la literatura sobre tutores y centros de escritura es usual encontrar alusiones a las tutorías no preceptivas (*non-directive tutoring*) (Carino, 2003; Clark y Healy, 1996; Shamoony y Burns, 1995), que linda con la premisa del constructivismo social respecto de la adquisición del lenguaje mediante los procesos de interacción social del individuo (Vygotsky, 2001) y, por tanto, la escritura como un acto colectivo, más que un proceso de descubrimiento personal y de expresión individual. Así mismo, Brooks (1991), al hacer referencia a la Tutoría Minimalista Avanzada (*Advanced Minimalist Tutoring*), reconoce la importancia de que el estudiante hable, y para ello el tutor debe generar preguntas que lo inciten a expresarse. Una idea semejante es señalada

por Waldo, quien afirma que “El programa de tutorías del centro de escritura complementará la consultoría, desarrollando preguntas apropiadas y estrategias de colaboración para inducir a los estudiantes a que hagan mejoras en sus documentos” (1993, p. 23; traducción propia).⁶

Llama también la atención el artículo de Ashton-Jones, “Asking the right questions: A heuristic for tutors” (1988), en el que se habla del *método socrático* como esencial para la construcción de las tutorías. La autora presenta la *tutoría heurística* como una herramienta mediante la cual los tutores generan el tipo de preguntas que podrán realizar a los tutorados. A ella la referencian posteriormente autores como Clark y Healy (1996) y Shamoon y Burns (1995), en sus artículos respecto del uso de tutorías. Sin duda, esta alusión a la mayéutica o dialéctica es clave. Incluso cuando North postula los centros de escritura como lugares que deben ser aceptados como espacios cuya principal responsabilidad y única razón de ser es hablar con los escritores, alude a Sócrates como un tutor ateniense que “estableció el mismo tipo de negocio: abierto a todos los interesados, sin cobro de honorarios, para ofrecer, en cualquier tema que un visitante propusiera, una dialéctica continua que es, a fin de cuentas, su razón de ser” (North, 1984, p. 446; traducción propia).⁷

No obstante, las investigaciones sobre el cuestionamiento en las aulas han demostrado que los estudiantes son reticentes a la enunciación de preguntas, sobre todo de aquellas que demandan respuestas significativas. Este comportamiento ha sido generado en gran parte por la dificultad de identificar o expresar sus confusiones, o bien por temor a evidenciar ignorancia (Roscoe y Chi,

2007). Dada esta situación, y teniendo en cuenta que los tutores son también estudiantes, sería un error dar por sentado que estos no temen o no son resistentes a hacer preguntas a sus tutorados, o al menos aquellas que conduzcan a la reflexión y al análisis significativo, sobre todo si se le suma el mencionado papel “jerárquico” en la relación. Aunado a ello, téngase presente la ya señalada complejidad de que estas interacciones, en especial en los centros de escritura, deban plantear cuestionamientos epistemológicos y de reflexión, que pocas veces constituyen verdades absolutas o respuestas correctas, y que redundan en la argumentación y en las opiniones personales. En contraste, los tutores de disciplinas como las matemáticas pueden libremente limitar sus preguntas a respuesta cerrada o corroboración, puesto que el énfasis recae sobre la comprensión de una verdad ya establecida a partir de un proceso lógico invariable.

De acuerdo con lo dicho, basándose en las dificultades de definir el papel y las responsabilidades de los tutores pares en los centros de escritura, y a partir de lo planteado por Bruffee (1984) en cuanto a la importancia de la conversación como parte fundamental del proceso de aprendizaje, es primordial formar al tutor en cómo puede, a través de un proceso de autoinvestigación, generar un *diálogo socrático*, que aborde preguntas que ayuden a sus tutorados a reflexionar sobre sus decisiones de escritura (Ashton-Jones, 1988). Aunque la aproximación de la tutoría heurística da luces sobre cómo proseguir en la formación de tutores que hagan las preguntas más acertadas, la propuesta presentada por Ashton-Jones (1988) resulta limitada: sus cuatro énfasis —Estableciendo empatía (*Establishing Rapport*), explorando el potencial (*Exploring Potential*), descubriendo estrategias (*Discovering Strategies*) y autorrevisándose continuamente (*On-Going Self Review*)— dan cuenta de tipos de preguntas que el tutor podría hacerse a sí mismo para mejorar sus estrategias y metodologías, pero no respecto al tipo de preguntas más o menos convenientes que podrán hacer a los estudiantes con el

6 En el original: “The writing center’s tutoring program will complement the consultancy by developing appropriate questions and collaborative strategies for drawing students to make improvements on their papers”.

7 En el original: “set up the same kind of shop: open to all comers, no fees charged, offering, on whatever subject a visitor might propose, a continuous dialectic that is, finally, its own end”.

objetivo de estimular el crecimiento intelectual e incitar al análisis crítico.

Tal como reportan Sadker y Sadker (1993), los estudios realizados en los años setenta evidencian que, para entonces, la mayoría de los docentes continuaba utilizando la pregunta como herramienta básica para el aprendizaje, pero estas preguntas, en su mayoría, dependían por completo de repeticiones memorísticas de respuestas correctas. Este tipo de pregunta cuya respuesta es conocida por el profesor no es la que nos concierne; atañe acá la pregunta de un par, de alguien que genuinamente busca indagar, saciar una curiosidad. Zuleta Araújo lo expresa así: “Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe” (2005, p. 117). En términos del lenguaje como disciplina, esta diferencia marca la verdadera brecha entre la jerarquía tradicional académica y la de pares en centros de escritura: la motivación con la que una pregunta se hace. Es a la luz de esa premisa que podrían evaluarse los tipos de preguntas por forma, propuestas en su momento por Widdowson (1978): 1) preguntas informativas (*Wh-questions*), 2) preguntas polares (*Polar questions*), 3) evaluaciones de verdad (*Truth assessments*), y 4) selección múltiple (*Multiple choice*). En términos generales, los dos primeros tipos son las que competen en este panorama, dado que, de ser formuladas con respuesta abierta, demandan al estudiante procesos cognitivos que permitan la capacidad de comunicarse efectivamente. Respecto a los dos últimos tipos, estas deberían ser preguntas, por ejemplo, de verificación, en las que el tutor consulta sobre lo que busca conseguir el estudiante y establece los límites a partir de los cuales se llevará a cabo la interacción —tipo de tarea asignada, criterios otorgados por el docente de la materia, avances y dudas que motivan al estudiante a solicitar apoyo, etc.—, pero no constituyen la interacción de la tutoría en sí misma.

Sadker y Sadker (1993), por su parte, clasifican las preguntas a partir de los seis niveles (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis

y evaluación) de la taxonomía de Bloom, puesto que en cada uno de estos se requiere un proceso cognitivo distinto. Pese a que en el aula de clase los seis niveles cobran su respectiva importancia y ninguno de estos debe ser omitidos, no sucede lo mismo en las tutorías de los centros de escritura, debido a la naturaleza de la relación apropiada entre tutor y tutorado.

Al tutor no le corresponde, por ejemplo, la formulación de *preguntas de conocimiento* (primer nivel), no solo porque no hay garantía de que este tenga conocimiento de la disciplina, sino porque es el estudiante el que habrá de responsabilizarse, en este punto del proceso, sobre su aprendizaje; y porque, en su mayoría, estas preguntas de corroboración no redundan en capacidades comunicativas, sino memorísticas.

Algo semejante sucede con las *preguntas de comprensión* (segundo nivel), que “requieren que el estudiante demuestre que posee una comprensión suficiente para organizar y ordenar mentalmente un material” (Sadker y Sadker, 1993, p. 182). Sin embargo, estas sí reclaman cierta presencia en las tutorías, pero su función es, por decirlo de alguna manera, de contextualización. Es decir, si bien con su formulación el tutor no busca comprobar —como el docente— un conocimiento, su respuesta le es útil como herramienta de apertura a una tutoría, con el objetivo de contextualizar a su emisor y delimitar el campo dentro del que tendrá lugar la sesión.

El punto de quiebre se sitúa en las preguntas de tercer nivel, puesto que son estas las que en general motivan al estudiante a asistir al centro de escritura. En este *nivel de aplicación* redunda la presión jerárquica estudiante-profesor, en tanto que el primero debe ser capaz de aplicar lo aprendido siguiendo las instrucciones que le han sido dadas. Dada su naturaleza, pocas veces el tutor se ocupa de estas preguntas; al contrario, ofrece su soporte para que estas sean resueltas, como se ha señalado anteriormente, mediante un apoyo al desarrollo de las habilidades del tutorado. De lo contrario,

nuevamente, se estaría trabajando con textos, y no con escritores.

Algo por completo distinto es lo que sucede con los tres últimos niveles, constituidos por preguntas de tipo complejo, que no precisan respuesta única y que, por tanto, exigen que el estudiante ponga en marcha funciones ejecutivas que apoyen procesos de análisis y realización de inferencias. Las *preguntas de análisis* —cuarto nivel— convocan que el estudiante piense críticamente e infiera a partir de determinados conocimientos. Este tipo de preguntas son también denominadas “de inferencia”. Según Vail, Grafsgaard, Boyer, Wiebe y Lester (2016), estas preguntas de inferencia, que demandan del estudiante un razonamiento sobre el conocimiento del contenido o la formulación de un plan, estimulan el desequilibrio cognitivo en los estudiantes, paso crucial en la adquisición de conocimiento. Ejemplos de este tipo de preguntas son: “¿Cómo se puede corregir este error?; ‘¿Cómo crees que se puede resolver este problema?’” (Vail *et al.*, 2016, p. 157).

Las *preguntas de síntesis* —quinto nivel—, por su parte, solicitan la originalidad y la creatividad del estudiante para generar una respuesta, mientras que las *preguntas de evaluación* —sexto nivel— dan cabida a la expresión de opiniones del estudiante, o su capacidad para evaluar desde una óptica argumentativa y sustentada (Sadker y Sadker, 1993). Estas últimas implican un carácter evidentemente distinto al del aula de clase, dada la ausencia de una nota evaluativa. En suma, estos tres últimos niveles agrupan aquellas preguntas que demandan esfuerzos cognitivos que conducirán a un aprendizaje significativo, toda vez que requieren de los estudiantes hacer uso de conocimientos previos, establecer relaciones e inferencias, y arriesgarse a la argumentación sustentada.

Las preguntas de primer y tercer nivel —y del sexto, desde la existencia de una nota— son aquellas que más marcan las jerarquías tradicionales entre el docente y el estudiante, y, por lo tanto, han de ser evitadas por el tutor, en el entendido de la tutoría

como un espacio de colaboración en función de una mejor comunicación, que fomenta procesos de pensamiento y análisis, y prescinde de procesos de corroboración de conocimientos transferidos o adjudicación de criterios evaluativos sobre estos. Las preguntas complejas, por su parte, que exigen análisis más que memoria, aumentan el logro en el alumno y estimulan el pensamiento, y llevan a un mejor desempeño (Sadker y Sadker, 1993):

Al preguntar a los estudiantes: ¿qué quieres decir con esto?”, los tutores ayudan a los estudiantes a darse cuenta de que los lectores a menudo necesitan más información o explicaciones para entender lo que los escritores tenían en mente. Al preguntarles a los alumnos: “¿Cuál es tu razón para poner Q antes que N?”, y preguntas similares, los tutores ayudan a los estudiantes a pensar en las decisiones que toman al escribir como algo razonable y no simplemente como una cuestión de seguir reglas (Cooper, 1994, p. 56; traducción propia).⁸

Existen diferentes clases de preguntas que los tutores pueden generar con el objetivo de abrir camino o incitar al análisis, construir nuevas ideas, cuestionarse sobre las planteadas e inferir. Según Roscoe y Chi (2007; 2008), algunos tipos de preguntas que los tutores hacen y que potencian estos aspectos son aquellas de revisión para introducir temas y remover conocimientos previos (“¿Este tipo de trabajo te recuerda a otro que hayas hecho?; ‘¿Cómo solucionaste esa situación?; ¿Qué relación puedes establecer entre lo que estamos hablando y lo que ya conoces sobre el tema?’); preguntas a partir de las cuales valorar qué ha comprendido el estudiante, como la solicitud de parafraseo; o bien preguntas de tipo hipotético, que estimulan un razonamiento más profundo (“¿Qué diría una persona que no estuviera de acuerdo con tu posición?”).

8 En el original: “By asking students ‘What do you mean by this?’ tutors help students learn that readers often need more information or explanation in order to understand what writers had in mind. By asking students, ‘What’s your reason for putting Q before N?’ and similar questions, tutors help students to think about the decisions they make in writing as reasonable rather than simply a matter of following rules”.

Un aprendizaje colaborativo

Es justo señalar, en virtud de lo mencionado, que una tutoría que se ajuste a los parámetros que se han venido exponiendo, a saber, en los que se mantenga una paridad y primen los procesos inferenciales, la construcción de conocimiento y el descubrimiento, constituirá también un aprendizaje para el tutor en sí mismo. En primer lugar, el acto de construir preguntas ha evidenciado ser una estrategia fundamental para la autorregulación cognitiva, además de fortalecer la concentración (Rosenshine, Meister y Chapman, 1996). La construcción de preguntas requiere, como señalan Galicia, Sánchez y Ventura (2105), un proceso cognitivo que implica una serie de elementos y habilidades para que el tutor, en este caso, pueda identificar el conocimiento y el nivel de abstracción de su tutorado. A ello se le suma que el tutor se verá obligado a ensayar sus conocimientos e integrar estos con otros nuevos para generar más ideas (Roscoe y Chi, 2008), negociar, argumentar y reflexionar. Dicho de otro modo, tanto para el tutor como para el tutorado resulta más beneficioso el ejercicio de enunciar preguntas de tipo complejo o inferenciales, que exijan la integración de previos y nuevos conocimientos, así como la reorganización de modelos mentales, generación de inferencias y autocontrol metacognitivo (Roscoe y Chi, 2007).

Es decir, en síntesis, que se da lugar a una interacción que implica un ejercicio fructífero y de aprendizaje significativo para el tutor mismo, y la tutoría se consolida como un espacio de negociación más que de enseñanza, en donde el ejercicio inferencial guía una búsqueda razonada por encontrar el conocimiento y la formulación conjunta de planes para la resolución de problemas (Vail *et al.*, 2016). Ejemplo de ello es el proceso de construcción de estructuras precategoriales, o planes de escritura conjuntos, que demandan del tutorado el reto de organización lógica comunicativa; y del tutor, la habilidad de hacer las preguntas correctas que guíen al primero, sin imponer sus ideas o

estrategias de composición. Con las preguntas de tipo complejo se incita al descubrimiento; a considerar distintas posibilidades en busca de una que se adecúe o que apoye argumentativamente una posición, pero también se obliga al tutor a lograr niveles de exigencia mayores, a salir de su zona de confort: en otras palabras, se logra una dinámica en la cual ambos actores están construyendo conocimiento:

Para generar preguntas de integración y razonamiento, los tutores también deben reflexionar sobre las ideas, las relaciones y los principios fundamentales necesarios para producir una respuesta correcta. Por lo tanto, la formulación de preguntas puede ayudar a los tutores a reforzar y organizar aún más su propia comprensión (Roscoe y Chi, 2007, p. 553; traducción propia).⁹

De este modo se da lugar, a cabalidad, a un trabajo colaborativo; un camino de doble sentido (Bruffee, 1984; Roscoe y Chi, 2008; Waller, 2002). Tutor y tutorado habrán logrado, tras la sesión, mayores niveles de comprensión y abstracción de sus ideas.

Consideraciones finales

Pese a las diferencias actuales entre los distintos centros de escritura alrededor del mundo, su objetivo coincide en una búsqueda por brindar un ambiente de aprendizaje colaborativo que se distinga del presentado en el aula de clase (Molina, 2016). Es esta la razón por la cual la figura de tutorías como estrategia para evitar las relaciones jerárquicas académicas tradicionales ha estado presente desde los inicios de los centros de escritura, incluso desde principios del siglo XIX, cuando aún se consideraba la enseñanza de la lengua desde una óptica meramente lingüística y normativa. El cambio en la concepción de la enseñanza del lenguaje, que tuvo lugar en la segunda mitad del mismo

9 En el original: "To generate integration and reasoning questions, tutors may have to also reflect upon the fundamental ideas, relationships, and principles needed to produce a correct answer. Thus, question-asking may help tutors further reinforce and organize their own understanding".

siglo, dio paso a una nueva forma de abordar la escritura, que a su vez condujo a que los centros de escritura levantasen su rótulo como espacio de apoyo de carácter remedial. La, para entonces, “novedosa” intención de trabajar con escritores en vez de con escritos y, por tanto, atender a los procesos y no a los productos, otorgó mayor relevancia a las tutorías entre pares, como dinámica idónea para generar espacios de construcción de conocimiento, y fomentar la reflexión y el pensamiento crítico del tutorado.

Sin embargo, muchos estudiantes están acostumbrados a que sus profesores les evalúen el producto y, por lo tanto, tienden a atribuirle más importancia a este, como si el ejercicio de esa escritura se encontrara desvinculado por completo de los anteriores o posteriores productos, obviando la necesidad de desarrollar una conciencia y una habilidad que aporte a sus otros procesos de aprendizaje. Se trata, posiblemente, de un problema de inmediatez. En este sentido, continúa siendo difícil borrar del pensamiento colectivo la idea del centro de escritura como entorno de trabajo remedial. La realidad, empero, es que el estudiante no debe acudir a este lugar a preguntar, sino a responder preguntas que le ayuden a descubrir, por sí mismo, qué es lo que desea construir con el lenguaje. El uso de la pregunta de carácter indagatorio y de tipo complejo, además de ayudar a conservar la horizontalidad entre los actores, propicia procesos de análisis y pensamiento que contribuyen a la formación de individuos más críticos y competentes, con capacidad de argumentar sus decisiones de escritura. Así, los estudiantes logran encontrar formas más adecuadas de expresar sus ideas, ejercicio que trascenderá el aprendizaje de una tarea aislada, y que implicará niveles epistémicos de alfabetización.

En atención a lo anterior, es preciso que en los centros de escritura se prepare a los tutores para ayudar a formar mejores escritores y no solo mejores textos, y que esta preparación redunde de manera explícita en el modo adecuado de plantear preguntas que conduzcan a una genuina conversación indagatoria

y reflexiva. Este ejercicio constituye, a su vez, una herramienta de aprendizaje también para el tutor en cuestión, quien deberá negociar, argumentar y reflexionar, junto con su tutorado, en la dinámica propia de una conversación que construye conocimiento. Tal panorama devela una situación de aprendizaje verdaderamente colaborativo, es decir, de carácter bidireccional.

Por último, y como respuesta a lo presentado, se considera pertinente, como futuro camino de indagación, que dentro de los escenarios pedagógicos en los que las tutorías cumplen un papel protagónico, como sucede en los centros de escritura que apoyan de manera transversal a las instituciones en la formación del ciclo superior, se realicen estudios empíricos que den luces sobre estas tendencias, y analicen de manera focalizada el uso de la pregunta, su impacto y su aplicación práctica. Lo anterior, con miras a tener bases más robustas sobre los procesos que ocupan a estos lugares, y poder continuar trabajando en el mejoramiento de iniciativas que apoyen una alfabetización académica de calidad.

Referencias

- Ashton-Jones, E. (1988). Asking the right questions: A heuristic for tutors. *Writing Center Journal*, 9(1), 29-36.
- Boquet, E. (1999). “Our little secret”: A history of writing centers, pre- to post-open admissions. *College Composition and Communication*, 50(3), 463-482.
- Brooks, J. (1991). Minimalist tutoring: Making the student do all the work. *Writing Lab Newsletter*, 15(6), 1-4.
- Bruffee, K. (1984). Peer tutoring and the “Conversation of Mankind”. En G. Olson (Ed.), *Writing Centers: Theory and Administration* (pp. 3-15). Urbana, IL: NCTE.
- Calle-Arango, L. (2018). Educación superior: la alfabetización en géneros discursivos. *Educação & Realidade*, 43(2): 629-651.
- Calle-Arango, L., Pico, A. L., y Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción del conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872-895.
- Carino, P. (1995). Early writing centers: Toward a history. *The Writing Journal Center*, 15(2), 103-115.

- Carino, P. (1996). Open admissions and the construction of writing center history: A tale of three models. *The Writing Center Journal*, 17(1), 30-48.
- Carino, P. (2003). Power and authority in peer tutoring. En M. Pemberton y J. Kinkead (Eds.), *The Center Will Hold. Critical Perspectives on Writing Center Scholarship* (pp. 97-113). Colorado: University Press of Colorado.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Clark, I. (1988). Collaboration and ethics in writing centers pedagogy. *The Writing Center Journal*, 9(1), 3-12.
- Clark, I., y Healy, D. (1996). Are writing centers ethical? *Writing Program Administration*, 20(1/2), 32-48.
- Cooper, M. (1994). Really useful knowledge: A cultural studies agenda for writing centers. *The Writing Center Journal*, 14(2), 97-111.
- Driscoll, D. (2015). Building connections and transferring knowledge: The benefits of a peer tutoring course beyond the writing center. *The Writing Center Journal*, 35(1), 153-181.
- Galicia, I., Sánchez, H., y Ventura, P. (2015). Contenido social-experimental de las asignaturas: su influencia en las preguntas de alumnos y profesores universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 121-147.
- Harris, M. (2000). The writing center and tutoring in WAC Programs. In S. McLeod y M. Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (pp. 109-122). California: Sage Publications.
- Hernández, F. L. (1999-2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro*, 11, 141-153.
- Hubbuck, S. (1988). A tutor needs to know the subject matter to help a student with a paper: ____ Agree ____ disagree ____ not sure. *The Writing Center Journal*, 8(2), 23-30.
- Hughes, B., Gillespie, P., y Kail, H. (2010). What they take with them: Findings from the peer writing tutor alumni research project. *The Writing Center Journal*, 30(2), 12-46.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Johnston, S., Cornwell, S., y Yoshida, H. (2010). Writing centers and tutoring in tutoring in Japan and Asia. *JALT2009 Conference Proceedings*, 692-701.
- Kiedaisch, J., y Dinitz, S. (2008). Look back and say “so what”: The limitations of the generalist tutor. En R. Barnett y J. Blumner, *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* (pp. 260-271). Nueva York: Pearson Education.
- Kinkead, J. (2008). The National Writing Centers Association as mooring: A personal history of the first decade. En R. Barnett y J. Blumner, *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* (pp. 29-40). Nueva York: Pearson Education.
- Kunde, N., Sequeira, V., y Patil, M. (2015). A Writing Centre in India – A Case Study of the Writing Centre at Parvatibai Chowgule College of Arts and Science, Goa, India. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 5(1), 11-18.
- Leahy, R. (1990). What the college writing center is—and isn't. *College Teaching*, 38(2), 43-48.
- Lunsford, A. (1991). Collaboration, control, and the idea of a writing center. *The Writing Center Journal*, 12(1), 3-10.
- Lunsford, A., y Ede, L. (2011). Reflections on contemporary currents in writing center work. *The Writing Center Journal*, 31(1), 11-24.
- Marinkovich, J., y Poblete, C. (2014). Alfabetización en escritura académica en Biología: propósitos comunicativos y niveles de alfabetización. *Onomázein*, 30, 269-285. DOI: <https://www.doi.org/10.7764/onomazein.30.20>
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(8), 9-33.
- Molina, V. (2016). Capítulo XIII. Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (Coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 339-362). México: Universidad Autónoma de Tamaulipas, fundación SM, CEIDEA, Consejo Puebla de Lectura A. C. Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>
- Molina, V. (Ed.). (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

- Moore, R. (1950). The writing clinic and the writing laboratory. *National Council of Teachers of English*, 11(7), 388-393.
- North, S. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46(5), 433-446.
- North, S. (2008). Revisiting "The idea of a Writing Center". En R. Barnett y J. Blumner, *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* (pp. 79-91). Nueva York: Pearson Education.
- Núñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 64-102.
- Pemberton, M. (1995). Rethinking the WAC/writing center connection. *The Writing Center Journal*, 15(2), 116-133.
- Roscoe, R., y Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutor's explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>.
- Roscoe, R., y Chi, M. (2008). Tutor learning: The role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36(4), 321-350.
- Rosenshine, B., Meister, C., y Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Sadker, M., y Sadker, D. (1993). Técnicas para la elaboración de preguntas. En J. Cooper (Coord.), *Estrategias de enseñanza* (pp. 173-228). México: Limusa.
- Shamoon, L., y Burns, D. (1995). A critique of pure tutoring. *The Writing Center Journal*, 15(2), 135-151.
- Summerfield, J. (2008). Writing centers: A long view. En R. Barnett y J. Blumner, *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* (pp. 22-28). Nueva York: Pearson Education.
- Tan, B. (2011). Innovating writing centers and online writing labs outside North America. *Asian EFL Journal*, 13(2), 391-418.
- Tzu-Shan, C. (2013). The idea of a writing center in asian countries: A preliminary search of models in Taiwan. *Praxis: A Writing Center Journal*, 10(2), 1-9.
- Vail, A., Grafsgaard, J., Boyer, K., Wiebe, E., y Lester, J. (2016). Predicting learning from student affective response to tutor questions. En A. Micarelli, J. Stamper y K. Panourgia (Eds.), *Panourgia, Intelligent Tutoring Systems, 13th International Conference, ITS* (pp. 154-164). Zagreb, Croatia: Springer International Publishing.
- Van Rensburg, W. (2006). *Making academia transparent: Negotiating academic identities in the writing center*. Recuperado de https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2006/rensburg_academicidentities.pdf.
- Voigt, A., y Girgensohn, K. (2015). Peer tutoring in academic writing with non-native writers in a German writing center—Results of an empirical study. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 65-73.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique.
- Waldo, M. (1993). The last best place for writing across the curriculum: The writing center. *WPA: Writing Program Administration*, 16(3), 15-26.
- Waller, S. (2002). *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*. Recuperado de <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta, una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.

How to reference this article: Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. DOI: [10.17533/udea.ikala.v24n01a07](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a07)

CASE STUDIES



APROPIACIÓN Y PLAGIO ACADÉMICO: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE UNA ALUMNA DEBUTANTE EN LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

APPROPRIATION AND SCHOLARLY PLAGIARISM. A CASE STUDY ON A FEMALE STUDENT BEGINNING AT WRITING IN HIGHER SCHOOL

APPROPRIATION ET PLAGIAT À L'UNIVERSITÉ: ÉTUDE DE CAS D'UNE ÉTUDIANTE S'INITIANT À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE

Alfonso Vargas Franco

Licenciado en Literatura, Universidad del Valle. Maestría en Lingüística y Español, Universidad del Valle.

Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesor del Departamento de Lingüística y Filología, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Universidad del Valle, Ciudad Universitaria Meléndez, Calle 13 N.º 100-00, Cali, Colombia.

alfonso.vargas@correounivalle.edu.co
<http://orcid.org/0000-0001-8853-7731>

RESUMEN

Este texto tiene como propósito describir y analizar las concepciones, los puntos de vista y los sentimientos de una estudiante sobre el plagio académico en el que incurrió en un artículo de reflexión en un programa de formación docente. A pesar de su importancia en la redacción académica, este fenómeno ha sido poco explorado en la investigación sobre la escritura en la educación superior en Colombia. El estudio, de naturaleza cualitativa, concebido como un estudio de caso, con base en los enfoques de la escritura básica y de las literacidades académicas, evidencia que incurrir en esta práctica puede obedecer no a un acto premeditado de mala fe, sino a otros factores, como la inexperiencia del escritor; la “apropiación” del profesor, un par o un adulto; la falta de criterios para incorporar las normas de citación e intertextualidad, como lo exige la redacción de un artículo académico, e incluso, la presión por la obtención de una buena calificación, etc. En otras palabras, constituye un error en el proceso de aplicación de las reglas de la escritura académica. Entre otras conclusiones, planteamos que el plagio requiere una mirada no solo sancionatoria, sino más diversa y didáctica, que incorpore, por un lado, el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje de escritura extensiva en el aula, y, por el otro, teorías y modelos sobre la citación y la intertextualidad como elementos centrales del texto académico.

Palabras clave: plagio; escritura en la universidad; escritura básica; escritores noveles; literacidades académicas; apropiación; citación; intertextualidad

ABSTRACT

This paper aims at describing and analyzing the beliefs, views, and feelings of a student concerning academic plagiarism, in which she incurred when working on a reflection article in a teacher training program. Despite its importance in academic writing, this phenomenon has been little explored in the research on writing in higher education in Colombia. This qualitative research study, designed as a case study, within the framework of academic literacies, shows that incurring in this practice may occur, not as a willful act of bad faith, but due to other factors such

155

Received: 2017-11-20/Accepted: 2018-10-09/Published: 2019-01-24

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a08

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2019), pp. 155-179, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

as lack of experience on the part of the writer, “appropriation” by the teacher, a pair or an adult, as well as lack of criteria to properly apply citation rules and intertextual practices, as required when writing papers and, more notably, because of the pressure to get a good grade, etc. Otherwise said, this is a mistake regarding the application of academic writing rules. Among others, we conclude that plagiarism requires not only a punitive approach, but more diverse and didactic measures, incorporating, on the one hand, the use of extensive writing and learning strategies in the classroom, and, on the other hand, theories and models for citation, and intertextuality as central elements in academic texts.

Keywords: plagiarism; writing in college; basic writing; novel writers; academic literacies; misappropriation; intertextuality

RÉSUMÉ

Cet article vise à décrire et analyser les conceptions, points de vue et sentiments qu’une étudiante possède sur le plagiat académique, plagiat auquel elle a eu recours dans un article rédigé au cours d’un programme de formation d’enseignants. Malgré son usage fréquent dans l’écriture académique, ce phénomène a été peu exploré, en particulier au sein de l’éducation universitaire en Colombie. Selon l’approche des études sur les littératies académiques, l’étude de cas en tant que méthode qualitative a permis de douter que le plagiat soit un acte prémédité de mauvaise foi. Il serait plutôt dû au manque d’expérience de la pratique scripturale, à l’appropriation des paroles d’un professeur ou d’un pair ou encore à une méconnaissance quant aux normes citationnelles et de l’intertextualité; en bref, méconnaissance des normes de rédaction d’un article académique à laquelle s’ajoute le besoin impérieux d’obtenir une bonne note: autant de fautes pour appliquer les règles de l’écriture académique. Selon nos conclusions, non seulement le plagiat doit être sanctionné mais pour l’éviter, une démarche didactique doit d’une part intégrer des stratégies d’enseignement et d’apprentissage et d’autre part, des théories et modèles sur les pratiques citationnelles et sur l’intertextualité comme des phénomènes centraux d’un écrit académique.

Mots-clés : plagiat ; écrire à l’université ; écriture élémentaire ; écrivains débutants ; littératies académiques ; appropriation, intertextualité

Introducción

Uno de los asuntos más controversiales en la escritura académica es el tema del plagio. Con la expansión de las tecnologías digitales es relativamente sencillo acceder a múltiples fuentes de información (libros, capítulos, artículos, informes de investigación, trabajos de grado, tesis doctorales, etc.), lo cual conduce, paradójicamente, a un incremento de los riesgos de plagio si se desconocen, en primer lugar, los procedimientos de trabajo intelectual y, en segundo lugar, las implicaciones éticas para la investigación y la redacción académica.

Con el plagio, además, la imagen del escritor puede quedar muy deteriorada, no solo en los aspectos cognitivos, sino también en la propia concepción de sí mismo, en sus posibilidades y sus limitaciones, en su sentido de pertenencia a la comunidad académica, y en su relación con sus compañeros y profesores, sobre todo en el caso de los escritores principiantes.

En resumen, el plagio es un fenómeno complejo que no tiene que ver solo con las calificaciones, sino con sentimientos, con vínculos afectivos, con relaciones interpersonales, etc. Por esta razón, en este estudio de caso, el objetivo es explorar, en profundidad, en las concepciones, los puntos de vista y los sentimientos de la informante con respecto al plagio. La pregunta que pretendemos resolver es por qué se produjo el plagio, si fue deliberado o no, qué aspectos de la práctica de enseñanza en el aula impidieron conjurarlo, los desencuentros de una escritora novel con las normas de la redacción académica y sus sentimientos sobre el caso.

El propósito del estudio es también evitar una mirada simplificadora del problema, la cual suele señalar al estudiante como el principal responsable del mismo, sin entrar a estudiar qué factores académicos y extracadémicos en las comunidades de discurso, así como en las prácticas de enseñanza de la composición académica, pueden incidir en su manifestación. El caso interesa porque se trata de una

estudiante de un programa de formación docente en lenguas, lo cual constituye un asunto que invita a seguir explorando en los problemas que experimentan los profesores en formación inicial como lectores y escritores de textos académicos.

Finalmente, el texto es una invitación a construir una pedagogía que contribuya a evitar el plagio y a promover buenas prácticas con el uso de las fuentes (Pecorari, 2013). En general, la no citación de las fuentes de las cuales se han tomado ideas, reflexiones, teorías, métodos y resultados puede conducir al *plagio deliberado* o al *plagio inconsciente*. El primero se produce cuando el autor es consciente de que copia fragmentos, párrafos y hasta capítulos enteros del texto de otro, pero no le interesa citar el origen de estos trabajos. El segundo se presenta cuando un escritor inexperto o principiante, se pierde en la gran cantidad de información que recoge, y utiliza la estrategia de copiar y pegar frases (*copy-paste*), párrafos y amplios pasajes de textos académicos elaborados por otros autores, sin referenciar rigurosamente las fuentes.

En la universidad, el concepto de *plagio académico* está rodeado de ciertas mistificaciones u oscurecimientos. Opera como una práctica de la que se habla mucho, pero no se sabe en qué consiste exactamente y cuáles son sus modalidades; que hay que evitar, pero no se explicita cómo. Lo que sí está claro es que se trata de un fenómeno rodeado de muchas connotaciones negativas. El plagio es una práctica que está revestida, en la tradición educativa occidental, por “una profunda carga negativa, tanta que ha originado el desarrollo de diversos tipos de software para detectarlo” (Moya, 2016, p. 44).

El surgimiento de internet, de las tecnologías digitales y de la diseminación de los textos escritos en la red ha provocado que el concepto de *autoría* se vea debatido profundamente (Chartier, 2011, p. 24). Las investigaciones situadas o etnográficas sobre los procesos de escritura, junto con las descripciones históricas y autobiográficas de la escritura, tornan complejas también las nociones tradicionales de autoría, pero permiten, al mismo

tiempo, comprender en profundidad y de manera situada cada caso de plagio.

Es necesario acotar que las recientes innovaciones tecnológicas (hipertexto, archivos digitalizados, interfaces colaborativas) se conectan con el llamamiento posmoderno de la “muerte del autor”, ya que los lectores dan forma de manera activa a los textos y reescriben los que encuentran a su disposición en este vasto repositorio digital que es internet (Prior y Lunsford, 2007).

Por otra parte, el concepto de *autoría* es uno de los roles más difíciles de construir por parte de los escritores principiantes. En general, tienden a depender, en sus textos, de la autoridad de los escritores expertos, asumiendo que la escritura académica es un medio para volver a exponer lo que otros ya han dicho, en lugar de crear nuevo conocimiento (Weese, 2010). Por esta razón, tienden más a copiar que a proponer conocimiento. Si no conocen las reglas que gobiernan la redacción académica pueden caer fácilmente en algunas de las prácticas de plagio.

En este artículo exponemos un estudio de caso de una alumna debutante en la escritura académica en un curso de Análisis del Discurso (Programa: Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Universidad del Valle, Cali, Colombia) y que incurrió en un caso de plagio en la composición de un artículo de reflexión sobre el discurso de recepción de Gabriel García Márquez del Premio Nobel de Literatura en 1982. Describimos, en el texto, las estrategias que empleó la estudiante para cometer el plagio académico, el contexto en el que se inscribió la redacción del artículo, así como la tensión que se produjo entre *intervención* y *apropiación* por los roles que desempeñaron el tutor y el padre de la alumna, quien incidió en el desconocimiento de las normas de citación del texto académico. El padre parecía ir en contravía de las normas de la citación propias del texto académico, porque no conocía las exigencias de la producción escrita del curso; al querer ayudar a su hija a resolver

un trabajo universitario terminó “apropiándose” tanto de la tarea como del discurso de Jessica.

La estudiante copió de diversas fuentes, sin citarlas adecuadamente, más del 80 % de su trabajo, como se pudo constatar después de aplicar la herramienta de detección de plagio Turnitin® (anexo 2) y buscar en Google Scholar el primer párrafo de su artículo (anexo 1).

Referentes teóricos

Este estudio se sitúa también en el enfoque de la *Basic Writing* (escritura básica), una perspectiva que se ocupa de la enseñanza de la escritura a un número muy amplio de nuevos estudiantes que accedían a la educación superior. Esto condujo a algunos profesores e investigadores norteamericanos a desarrollar una nueva comprensión de lo que significa leer y escribir textos académicos para estudiantes provenientes de sectores sociales que no habían tenido la oportunidad de ingresar a la universidad, y orientar la enseñanza hacia sus necesidades específicas. En definitiva, este nuevo discurso se ocupa de comprender el significado de la escritura producida por los *Basic Writers* (escritores noveles o inexpertos), para generar nuevas lecturas de estos estudiantes y su escritura (Horner, 1999; Horner y Zhan Lu, 1999; Shaughnessy, 1977).

De acuerdo con este enfoque, los errores que cometen los escritores inexpertos se producen no porque ellos sean lentos o no verbales, mediocres o incapaces de alcanzar la excelencia académica, sino porque son principiantes y deben, como todo aprendiz, aprender cometiendo errores (Shaughnessy, 1977).

Finalmente, nuestra investigación se enmarca también en la perspectiva de las *Academic Literacies* (literacidades académicas). Estos trabajos, que analizan las formas de construir conocimiento en la universidad, coinciden en destacar que la *literacidad académica*, esto es, la lectura y la escritura en la educación superior, asumida hasta

entonces como un medio neutral y transparente que transmite conocimientos de modo también transparente, en realidad no es más que una manera particular de emplear el lenguaje, que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente (Canagarajah, 2002; Gee, 2007; Jones, Turner y Street, 1998; Lillis, 2001; Turner, 1999). Los investigadores de este enfoque consideran erróneo asumir la literacidad como un medio neutral y objetivo que sirve para aprender un discurso epistemológicamente transparente (Zavala, 2009; 2011), el cual se refleja simplemente en —más que ser construido por— los textos escritos (Lea, 1999).

El constructo de las literacidades académicas sitúa en primer plano diversas dimensiones de la escritura del estudiante como una práctica social, las cuales habían permanecido invisibles o se habían ignorado. Estas incluyen el impacto de las relaciones de poder en la escritura del estudiante, el papel central que tiene su identidad en la escritura académica, la concepción de la escritura como una construcción de conocimiento inscrita social e ideológicamente, la disciplinaria específica de las prácticas de escritura (Jones *et al.*, 1999; Lea, 1999; Lea y Stierer, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 2001; Vargas, 2015b; Vargas y Cassany, 2011), y los asuntos de intertextualidad, imitación y plagio (Ivanic, 1998).

En las literacidades académicas se adopta una postura aún más crítica sobre el *discurso académico*, que se define como una práctica dominante asociada con relaciones de poder en el seno de las comunidades de disciplina, la cual resulta excluyente y, en algunos casos, puede llegar a producir algún tipo de desencuentro o frustración para los estudiantes que provienen de sectores no tradicionales en la universidad.

En este artículo, el *plagio*, en sentido estricto, se define como el fenómeno por el cual se citan textualmente las palabras de un autor, con poco o ningún intento de parafrasear (Ridley, 2012). Por su parte, Ivanic (1998) plantea que el plagio

consiste en utilizar las palabras e ideas de otro, y reclamarlas como propias, al no atribuir las a su autor original, mientras que para Pecorari (2008, pp. 4-7) el plagio textual es el uso de palabras o ideas de otra fuente, sin hacer la debida atribución.

Según esta autora (2008, p. 6), para evidenciar que un texto contiene plagio se deben cumplir tres condiciones: que el nuevo texto debe contener palabras o ideas que se encuentran presentes en el primer texto; en segundo lugar, el nuevo texto debe repetir palabras o frases que están en el primer texto; y en tercer lugar, el nuevo texto debe fallar en atribuir sus relaciones con el texto fuente o presenta errores en la correcta atribución de estas. En la primera condición hay una alta coincidencia o similitud en el discurso de los dos textos, mientras que en la segunda esta similitud no es tan evidente.

Por otra parte, entre las medidas jurídicas más serias se encuentra el contraste entre los textos “para calcular el porcentaje de vocabulario coincidente, de palabras compartidas una sola vez, de vocabulario único, sintagmas (nominales y verbales) compartidos una sola vez y sintagmas similares o idénticos” (Turell, 2007, p. 48).

En contraste con los enfoques sancionatorios, Ivanic (1998, pp. 3-4) propone una interesante polémica dentro del enfoque de las literacidades académicas. Sostiene que la infracción del plagio en la escritura académica es en la superficie, lo opuesto al pecado de la falsificación en el arte. En la falsificación, la transgresión está en atribuir su propio trabajo a un experto establecido. Sin embargo, esta autora sugiere que los problemas subyacentes son los mismos. En ambos mundos existe una visión errónea de que el valor de un trabajo reside en la originalidad. Ninguno de los dos reconoce el modo en que un miembro se apoya en la existencia de temas, técnicas y formas de representación en las tradiciones de su comunidad. La única manera en que un miembro aprendiz de una comunidad puede aprender a convertirse en miembro de pleno derecho es mediante la copia,

la adaptación y la síntesis del trabajo de los demás miembros (1998, pp. 3-4).

En años recientes ha surgido el concepto de *patchwriting*, que se refiere a la reconstrucción del material original que no se atribuye a otras fuentes. Es un procedimiento que consiste en “copiar desde un texto fuente y borrar algunas palabras, alterar estructuras gramaticales o cambiar algún sinónimo por otro” (Howard, 1992, p. 233).¹ Es decir, se cambian algunas palabras, algunas conjugaciones verbales, pero, en lo sustancial, se trata del trabajo del otro, sin ninguna referencia. Es, en definitiva, un tipo de parafraseo poco sofisticado, propio del escritor principiante o inexperto.

Existe un fuerte debate en torno a la práctica del *patchwriting*. Algunos la juzgan una forma de plagio (McBride, 2012), pero otros sostienen que los profesores cometen un error al no considerar el *patchwriting* como una valiosa estrategia de composición, en la cual el escritor se involucra en el manejo de nuevas ideas y vocabulario. Proponen que los docentes deberían apoyar a los estudiantes en su esfuerzo por apropiarse de las estructuras de un discurso novedoso para ellos y aprender las prácticas de una comunidad de discurso meta (Howard, 1992; Matsuda y Hammill, 2014). Así, lo que habría que hacer es evitar clasificar el *patchwriting* como plagio y ofrecer las soluciones para lograr el reconocimiento de las fuentes consultadas —cómo citar, tomar notas y construir la página de referencias bibliográficas de un artículo científico o de cualquier trabajo académico—. Según esta mirada, el *patchwriting* de los estudiantes no es un plagio, sino un intento fallido, porque ellos se encuentran en el proceso de dominar el arte de la paráfrasis (Howard y Jamieson, 2014).

En este orden de ideas, es clave comprender el papel central de la citación en la redacción

1 Traducción propia del original: “Copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym substitutes”.

académica, por cuanto que una de sus principales funciones es aportar evidencia para argumentar y demostrar la novedad de una postura o aportación científica. Por otra parte, cuando un escritor reconoce la deuda con sus predecesores, es capaz de mostrar la lealtad a una determinada comunidad discursiva o a una específica orientación teórica, abrir un espacio para su investigación y construir un *ethos* sobre su credibilidad como escritor.

Así mismo, la investigación y la escritura no pueden verse como actividades desligadas. Al contrario, la *intertextualidad* deviene en una característica fundamental de los textos académicos (Hyland, 2004), mientras que, para Reyes (1999), el solo hecho de pertenecer a una cultura implica que los autores están familiarizados con algunos de los *géneros discursivos* más relevantes, aunque a veces esta competencia sea difícil de definir y explicar.

Como argumenta Hyland (2004), la referencia explícita a la literatura previa es una clara señal de la dependencia que tiene el texto del conocimiento contextual y, por ende, un aspecto esencial de la construcción colaborativa de nuevo conocimiento entre lectores y escritores. También la alusión a la literatura previa no es solo una cuestión retórica, sino además una práctica fundamental para la demostración de que el texto académico está en relación con el conocimiento teórico y metodológico previo y que, igualmente, el trabajo que se expone puede representar un aporte en las comunidades de discurso académicas (Teberosky, 2007; Vargas, 2015b).

Existen varias razones para citar ciertos autores y sus textos: sociales, políticas, personales y epistemológicas. Mediante las citaciones se puede estudiar no solo la *identidad* del autor (posiciones similares en temas, en la teoría, el método, en la construcción del corpus, etc.), sino también cómo el escritor crea relaciones con otros. Incluso, se puede distinguir entre la *citation identity* (a quién cita el autor) y la *citation image* (qué cita de ese autor). Por otra parte, la citación, además, provee medios para seguir los cambios que se producen en el conocimiento de la comunidad de discurso y

muestra cómo y cuando un grupo comienza a leer el trabajo de otro grupo e integra este trabajo dentro de su propio grupo (Nelson, 2007).

Otro aspecto que puede conducir al plagio es la *apropiación*, por el profesor, del discurso del estudiante. Es claro que los profesores deberían intervenir para proveer retroalimentación con esquemas adecuados a nivel lingüístico, de contenido, contextual y retórico, los cuales puedan servir como andamiaje para la composición escrita, y ofrecer oportunidades de conocer estilos, estrategias y textos modelo para mejorar la redacción académica (Reid, 1994). Sin embargo, cualquier intervención en alguno de los puntos del proceso de escritura de un texto puede derivar en un problema potencial de *apropiación* del texto del estudiante: “El profesor se apropia del texto del estudiante confundiendo el propósito de la escritura del alumno con su propio propósito al comentar” (Sommers, 1982, citado en Reid, 1994, p. 274).²

Para Reid (1994), el papel del profesor no se limita a ser un evaluador de los productos de los estudiantes o el de un experto en la composición escrita, sino que también adopta el rol de un sustituto o miembro representativo de la audiencia académica. El tutor es tanto una fuente de autoridad, como un facilitador, por su papel como miembro de una comunidad de discurso fuertemente jerarquizada.

El problema surge cuando el profesor o un par (o un lector externo) toma control sobre el texto del estudiante en el proceso de revisión, al hacerlo abandonar su estilo, sus decisiones, su situación retórica, buscando el texto “ideal”. Es decir, la escritura podría cumplir los propósitos del profesor, más que los que el estudiante está tratando de construir. Como consecuencia de lo anterior, este último podría ceder el control del texto a su profesor, al par o al agente externo al aula. En el caso de

la informante de nuestro estudio, la apropiación de su texto por un adulto externo a la comunidad académica (el padre) pudo haber incidido notablemente en la estudiante hubiese incurrido en el plagio, como lo hemos documentado hasta el momento. La estudiante terminó adoptando la búsqueda del texto “ideal” de su padre.

A este fenómeno se le llama “apropiación”, a diferencia de la “intervención”. En esta última, el profesor ofrece alternativas sobre las decisiones lingüísticas y retóricas del escritor novel, las cuales están basadas en la profunda comprensión de la audiencia académica que tiene el tutor como un experto. La *intervención* —a diferencia de la apropiación— se define como el uso efectivo del conocimiento discursivo y cultural del docente, que le permita guiar al alumno en el ingreso a las comunidades de discurso académicas. Al contrario, la *apropiación* puede desempoderar a los estudiantes, al llevarlos a ceder a otros su iniciativa como autores, sus intereses, propósitos y su propio lenguaje (Reid, 1994), por la influencia de los intereses, propósitos y lenguaje de esos otros.

Estado de la cuestión

En la educación superior en Estados Unidos, el plagio es calificado como una flagrante violación de la honestidad académica y las sanciones pueden ser severas. Existen políticas de las universidades acerca de los castigos y de las consecuencias que los estudiantes deben encarar, pero no siempre estos comprenden la delgada línea que hay entre el plagio y la apropiación textual legítima (Matsuda y Hammill, 2014).

A su vez, en el contexto anglosajón, el plagio académico es un objeto de interés en la teoría y la investigación sobre la escritura desde los años noventa y, de manera reciente, se pueden distinguir, por ejemplo, algunos estudios sobre el tema del plagio en general (Fishman, 2016) y otros sobre las razones para incurrir en él (Adam, Anderson y Spronken-Smith, 2017; Amiri y Razmjoo, 2016).

2 Traducción propia del original: “The teacher appropriates the text from the student by confusing the student’s purpose in Writing the text with her own purpose in commenting”.

También la noción de “autoría individual” ha recibido atención como un aspecto fundamental de la cultura escrita académica y objeto de la protección de los derechos de autor para los textos publicados. Sin embargo, las investigaciones de tipo etnográfico sobre la escritura han puesto en discusión el concepto de *autoría individual*, señalando que muchas de las ideas y las formas de los textos han sido redefinidas colaborativamente, por medio de recursivos procesos sociales de producción, distribución y recepción. En la intersección de las historias de producción y las políticas de representación, la noción de “autoría” sugiere la necesidad de prestar igual atención a cómo se configura la no autoría a través del plagio, la ausencia de crédito, el trabajo sin firmar (Prior, 1998; Prior y Lunsford, 2007).

Nancy Nelson (2007) sostiene que la apropiación del trabajo del escritor por otros autores plantea dilemas en relación con la propiedad intelectual y la ética. Para esta investigadora, la noción de “autoría” está rodeada de preguntas persistentes: ¿cuándo se debe dar crédito a otros escritores? ¿Cómo puede pensarse que muchas transformaciones puedan ocurrir antes de que el material pertenezca al nuevo autor y no a los autores precedentes? A pesar de que existen programas o guías para evitar el plagio, reconocer el trabajo de otros puede resultar bastante difícil, no solo para los escritores principiantes, sino también para los expertos.

En contraste, en el contexto hispanoamericano hay varios trabajos sobre el plagio académico que lo presentan como un problema ético muy grave, al considerarlo como una de las prácticas más deshonestas que puede llevar a cabo un estudiante (Comas y Sureda, 2008; Comas Forgas, Sureda Negre, Trobat, 2011; Domínguez-Aroca, 2012; Soto Rodríguez, 2012; Sureda, Comas y Morey, 2009; Vaamonde y Omar, 2008). En forma más reciente encontramos que el foco también se centra en las percepciones de los estudiantes sobre este fenómeno (Cebrián Robles, Raposo Rivas, Cebrián de la Serna y Sarmiento Campos, 2018).

La mirada es a tal punto ideologizada, que algunos de estos autores no vacilan en calificar el plagio como una “enfermedad”:

Quizá el plagio en el mundo académico es como un herpes, que como es conocido, es una lesión cutánea de la cual se pueden reducir sus síntomas, pero que no se puede curar como una enfermedad (Comas y Sureda, 2008, p. 4).³

Por su parte, Howard y Jamieson (2014) cuestionan esta actitud y no vacilan en plantear que el trabajo de investigación está en el centro de la histeria contemporánea del plagio, avivada por el discurso inflamatorio de los medios y de las corporaciones preparadas para acumular capital económico a partir de esa histeria.

Incluso, varios autores ven la expansión de internet como una potencial fuente de peligro para el *ciberplagio* académico. Si bien no acusan a la red de ser la causa de este fenómeno, advierten sobre el incremento del plagio por la facilidad de acceso a múltiples fuentes de información en internet (Fernández López y López Gil, 2017), “que hacen más fácil cometerlo, pero también detectarlo” (Comas y Sureda, 2008, p. 3) y, por esta razón, proponen medidas legales, educativas y muchos programas de antiplagio para enfrentar este problema (Domínguez-Aroca, 2012).

En Colombia, el fenómeno del plagio ha sido poco estudiado, a pesar del interés creciente en la investigación en la didáctica de la escritura académica. No obstante, también se encuentran, en esta revisión de la literatura, trabajos con enfoques menos prescriptivos, que se ocupan de las percepciones de profesores y estudiantes universitarios sobre el plagio, su definición, causas y consecuencias. Todas estas percepciones han sido documentadas y analizadas mediante entrevistas semiestructuradas (Ochoa y Cueva Lobelle, 2014).

3 Traducción propia del original: “Potser el plagu en el món acadèmic és com un herpes, que com és sabut, és una lesió cutània de la qual es pot reduir els símptomes, però que no es pot curar com a malaltia.”

Asimismo, la mirada jurídica sobre el problema del plagio emerge como una preocupación. Se ve este como una infracción al derecho del autor, con implicaciones en las esferas moral y patrimonial (Rojas Chavarro y Olarte Collazos, 2010; Toller, 2011).

Desde una perspectiva didáctica, he sostenido (Vargas, 2015a) que los estudiantes presentan muchos problemas con la citación y la intertextualidad, derivados de no saber hacer una buena revisión de la literatura previa cuando componen textos académicos en la universidad: “En definitiva, no saben cómo incorporar las voces de otros” (p. 83).

Metodología

¿Por qué un estudio de caso?

Dadas las dificultades de encontrar una definición consensuada de *plagio académico* en muchas instituciones de educación superior y en particular en la universidad en la que se presentó este problema, consideramos, por un lado, que para explorar las concepciones, las actitudes y los sentimientos de la informante respecto al plagio, el *estudio de caso* es la metodología que mejor se adapta para comprender en profundidad la situación de la autora; por otro lado, no se trató de una situación generalizada de plagio en el curso “Análisis del Discurso” en el que se encontraba matriculada la informante, sino de un evento particular.

Hay que tener presente también que cada estudiante tiene una historia como lector y escritor, unos antecedentes escolares y familiares que debilitan o potencian sus propias competencias en la redacción académica, así como unas disposiciones y motivaciones particulares respecto a la escritura de determinados géneros discursivos académicos.

De igual modo, la mirada de la comunidad disciplinaria dista de ser homogénea. En algunos casos, prevalece la mirada ética y jurídica. En el caso de quienes somos docentes de escritura, interesa no solo lo ético y lo jurídico, sino además comprender las motivaciones que llevaron a la estudiante a incurrir en el plagio académico.

Por otra parte, el estudio de caso tiene un carácter exploratorio más que confirmatorio (Zavala, 2011). El propósito del estudio de casos es la particularización y no la generalización. Los casos interesan tanto por lo que tienen de único, como por lo que tienen de común, y su objetivo es comprenderlos (Hancock y Algozzine, 2011; Stake, 2007; Yin, 2009). El caso que estudiamos cumple una de sus características: “El caso viene dado”, o es un tipo de caso que tiene un interés intrínseco y se clasifica como un “estudio intrínseco de casos” (Stake, 2007, p. 16), porque se ocupa de una alumna con dificultades reiteradas en la citación y la intertextualidad en la escritura de un artículo académico.

Además, las diversas modalidades del plagio no pueden abordarse con un único método de investigación que dé cuenta de todos ellos y, por lo tanto, requerirían tratamientos más etnográficos. A lo mejor, un estudio con encuestas arrojaría lo que muchas investigaciones han concluido: que un alto porcentaje de estudiantes han utilizado el plagio o cometido algún tipo de fraude en un examen en algún momento de sus vidas, tanto en el colegio como en la universidad.

Las preguntas que nos planteamos son por qué se produjo el problema, si fue deliberado o no, y qué aspectos de la historia letrada de la informante pudieron incidir en su escasa apropiación de la citación y la intertextualidad, así como por qué la práctica de enseñanza en el aula impidió conjurarlo, etc.

La informante

Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle (Univalle). La asignatura “Análisis del Discurso”, en la cual se presentó el problema de plagio, estuvo precedida, en la malla curricular del programa de Lenguas Extranjeras, por los cursos “Lengua materna”, “Lenguaje y Creatividad”, “Composición en Español I” y “Composición en Español II”.

En la fecha de realización del estudio contaba con 21 años. El seudónimo es *Jessica Pérez López*. Ella lo aceptó como parte del acuerdo sobre la confidencialidad de sus datos.

Jessica siempre estudió en colegios privados, de estrato social medio, de esta ciudad. Llegó a Cali a cursar, inicialmente, la misma carrera en una universidad privada de Cali, y luego pidió traslado a Univalle. La estudiante no cursó Composición I en Univalle, porque se le hizo equivalencia de un curso análogo que había tomado en la anterior universidad. Sí estudió el curso completo de Composición en Español II, en el que obtuvo una calificación de 3,4.

Llama la atención que la estudiante, a pesar de haber completado las asignaturas de Composición en Español, no tenga un conocimiento sofisticado ni la conciencia del valor de la citación y la intertextualidad en el texto académico.

164

Su cambio de universidad estuvo motivado porque sentía que en la otra institución de educación superior no estaba aprendiendo y se aburría. De igual manera, argumenta que su carrera actual no le gusta y que preferiría estar estudiando culinaria y gastronomía. Estudia idiomas, porque los necesita para viajar y también para responder al deseo de sus padres. Estos son profesionales universitarios. En la entrevista, Jessica hizo mucho énfasis en que los dos son lectores de textos de literatura y ciencias sociales.

El corpus

El corpus de este estudio de caso está conformado por una entrevista en profundidad, grabada y transcrita, siguiendo el modelo del análisis del discurso. La entrevista tuvo una duración de 60 minutos. El texto escrito, producto de la transcripción, tiene una extensión de 32 páginas.

La entrevista tuvo como objeto indagar por qué la estudiante incurrió en la práctica de plagio en tres oportunidades en su artículo, sin citar las fuentes a lo largo del texto o luego mencionándolas,

pero sin evidenciar su revisión crítica de la literatura estudiada. La entrevista también se ocupó de conocer algunos de sus antecedentes como lectora y escritora.

En el corpus, además, se encuentran tres borradores del artículo que debía entregar como trabajo final del curso “Análisis del Discurso”, en los cuales presentó fallas reiteradas en la citación y porcentajes muy significativos de plagio académico.

Dentro de los documentos del caso se incorpora, asimismo, la versión definitiva, que resultó un nuevo trabajo, diferente a los anteriores, y en el que por fin, sin considerarlo un trabajo sofisticado, la alumna pudo encontrar su propia voz.

Este estudio se ocupa del primer borrador de su artículo.

Si bien esta asignatura no se ocupaba *stricto sensu* de la escritura como práctica, aunque sí de los géneros discursivos como objeto de estudio, estimé necesario, como profesor, incorporar, dentro de las actividades del curso, y en una concepción de la escritura como proceso, la redacción de un artículo académico, para lo cual explicó previamente sus características en el aula y solicitó a los estudiantes escribir, en primer lugar, un plan, un índice y la introducción (justificación, propósito, enfoque teórico, estructura, etc.). Pidió, además, que presentaran un par de borradores, los cuales fueron revisados mediante la estrategia de revisión entre pares y por mí como docente, y se reparaban las partes del texto que lo requerían. Esta concepción de escritura de un artículo académico en el aula corresponde a lo que Cassany (2016) denomina “actividades de escritura de textos extensos en el aula”, que poseen una serie de ventajas cognitivas para el aprendiz y para la didáctica de la composición escrita.

Criterios de transcripción

El texto se transcribió teniendo en cuenta la normativa ortográfica, de acuerdo con las necesidades

específicas del vaciado de textos orales en un documento escrito. Aquellos aspectos como elementos propios de la sintaxis oral, la prosodia, vacilaciones propias del habla (frases sin acabar, repeticiones, solapamientos) no constituyen el objeto del análisis, aunque podrían ser reveladoras de cierto tipo de actitudes acerca del objeto de la investigación. En este sentido, no se tienen en cuenta los temas suprasegmentales o las cuestiones fonéticas, así como tampoco los asuntos cinésicos y proxémicos. Así, lo fundamental era la recuperación del discurso de la informante.

Resultados

El plagio en el artículo académico

A los estudiantes de la asignatura “Análisis del Discurso” (semestre IV, 2014) les pedí, como trabajo final, escribir un artículo de reflexión sobre el discurso “La soledad de América Latina”, que escribió Gabriel García Márquez con motivo del acto de recepción del Premio Nobel de Literatura en 1982 (García Márquez, 1983). En forma específica, el texto debía girar en torno a la pregunta: “¿Qué tanto ha cambiado América Latina en material social, política, económica y cultural más de dos décadas después y cuál es su actual situación en el mundo globalizado?”.

En las distintas versiones del texto, Jessica presentó dos trabajos escritos copiados de diferentes fuentes, sin la debida citación. Hay que reconocer que cuando le solicité revisar los primeros borradores del artículo, la estudiante escribió inmediatamente, enviando por correo electrónico su primer borrador, el cual constituye el eje del estudio. En este momento fue cuando encontré términos que me llamaron mucho la atención, porque evidenciaban un discurso muy especializado de la política, y que un alto porcentaje era el resultado de una copia, aunque en la bibliografía referenciase, de uno u otro modo, las fuentes.

En este momento seleccioné y pegué todo el texto en Google Scholar y se evidenció que el primer

párrafo del borrador había sido copiado textualmente, sin comillas y sin citar la fuente dentro del documento (solo puso el nombre del autor en la bibliografía). El texto copiado era de Jaime Estay Reino “América Latina en la década de los ochenta” (1991). El resto del trabajo también fue copiado de diversas fuentes, que tampoco fueron citadas dentro del texto. Cuando apliqué la herramienta Turnitin® para la revisión del texto, se evidenció que había copiado literalmente textos de diferentes autores, pero sin citarlos dentro del documento, aunque estos aparecen referenciados en la bibliografía.

En relación con este hecho, adopté una postura reflexiva con la estudiante, exponiéndole que este era un caso de plagio e invitándola a reescribir de nuevo el texto, citando debidamente las fuentes.

La versión posterior, ligeramente retocada del segundo borrador, impedía ver con claridad la voz de la estudiante, es decir, no adoptaba una postura analítica frente a la revisión de la literatura. Esta fue una de las demandas del curso. No identificar la autoría de la estudiante me dejó muy preocupado.

Todo este difícil momento, tanto para Jessica, como para mí como tutor, fueron los desencadenantes o motivos de este estudio. Se trataba de una situación muy angustiante para Jessica, por el sentimiento de culpa que este tipo de práctica produjo en ella particularmente, así como por las implicaciones éticas, como la sanción social si el caso hubiese sido conocido públicamente por sus compañeros y docentes, con sus posibles sanciones (calificación de 0,0 por fraude y llamado de atención a la hoja de vida de la estudiante, según estipula el Reglamento Estudiantil, Acuerdo 009 de 1997 de la Universidad del Valle); pero también fue un incómodo momento para mí como profesor, por sentirme engañado o burlado por su alumna, e incluso molesto, por no haber explicado previamente qué es el plagio académico y sus consecuencias. Daba por sentado que ya se habían apropiado de las reglas de la citación y la

intertextualidad en los cursos de Composición en Español, en los cuales deberían enseñarse estas reglas, aunque desafortunadamente no existen programas conjuntos y los profesores eligen sus propios contenidos teóricos y metodológicos.

Análisis de la entrevista

De lo oral a lo escrito (ingresando en el discurso académico)

La transición de lo oral a lo escrito constituye, por así decirlo, el rito de paso más importante para el escritor novel o principiante. La estudiante tiene conciencia sobre sus dificultades con la escritura y que es más competente con la oralidad. Incluso, reconoce que algunos de sus profesores tienen identificada su problemática. Se siente más segura cuando expone oralmente que cuando escribe.

La seguridad en la actuación frente al público se la ha brindado que en algún momento estudió teatro, como comentó en la entrevista. En efecto, en sus exposiciones orales en el curso se vio bastante desenvuelta e incluso histriónica cuando se dirige al auditorio.

Yo siempre he sido buena para exponer, para hablar delante de un público; no me da miedo [...]. Para la parte escrita sí [se] me dificulta un poco, porque, según muchos profesores, yo escribo como hablo. Entonces, es como que, claro, uno sabe que eso obviamente no se debe hacer; pero para uno, como estudiante, eso está bien. Entonces, pero claro, cuando uno lo va a releer, [se dice:] “pero ¿qué es esto?, ¿qué es esto, ¿qué escribí?”. Uno, ni se entiende uno.

Entonces, por eso se me dificultó este ensayo, porque normalmente yo he hecho ensayos en inglés y eso; pero lo que yo traté de hacer con esto, era como tomando apartes del libro o de las voces de las otras personas, ponerlo en el subtexto y después argumentarla por qué puso eso.

Entonces, en inglés me iba muy bien con eso; entonces, yo lo traté de hacer en español [...] para mí es mucho más fácil argumentar eh, de formal oral, que de una forma escrita; entonces, porque para la parte oral, lo que hablamos al principio de la oralidad y la escritura, o sea, lo que usted a la parte oral puede argumentar

y al momento usted puede acomodar o cualquier cosa. En cambio, usted lo que escribió, ya lo escribió, y ya no puede hacer nada.

Entonces, se me da más mejor la parte oral, porque también uno, como uno lee, entonces uno como que se acuerda de una historia y no sé qué. En cambio, en la parte escrita, quiere meter como todo lo que uno tiene en la mente y no puede, porque, pues no, es que no se puede, sino que uno no sabe cómo organizarlo, y al final lo que usted dijo acá que era blanco, en la escritura va a quedar como si fuera de todos los colores.

La informante evidencia de manera explícita su dificultad para pasar de lo oral a lo escrito en sus composiciones académicas y una falta de comprensión de la naturaleza de los textos académicos, el tejido del discurso, la coherencia, la cohesión, entre algunas de sus principales propiedades. En cualquier caso, su discurso oral tampoco era sofisticado desde el punto de vista lingüístico. Así mismo, establece diferencias entre sus modos de argumentar a nivel oral y a nivel escrito. También destaca que lo oral está relacionado con lo narrativo y que por ello puede operar mejor con este tipo de discurso que con el escrito.

En el análisis de su discurso se puede inferir que, para ella, la escritura es casi una muralla infranqueable ante la cual prefiere los rodeos que le permite la oralidad narrativa.

Un asunto del que debe hablarse, desde los enfoques de la alfabetización académica, es que los estudiantes tienen problemas con la escritura académica porque no han sido aculturados previamente en los géneros discursivos académicos de las comunidades de discurso en la educación superior y que, por lo tanto, necesitan una enseñanza explícita, así como de políticas curriculares para enseñar a escribir en las disciplinas y a lo largo del currículo (Vargas, 2015a).

También podría plantearse que uno de los obstáculos que deben enfrentar los estudiantes cuando ingresan a la universidad es adoptar un nuevo modo de pensamiento racional y académico, que está soportado por la escritura, a diferencia de un

pasado escolar más vinculado con el pensamiento narrativo, las prácticas vernáculas de escritura y con las oralidades, en las cuales se han alfabetizado, tanto en la escuela como en el hogar y en la comunidad.

En general, las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica y media han girado en torno al texto narrativo literario y se han explorado poco otros tipos de textos en estas prácticas, como, por ejemplo, los informativos, los expositivos y los argumentativos.

Parafraseo inadecuado (patchwriting)

Cuando la estudiante hace referencia al *patchwriting*, explica que esta es una práctica habitual “exitosa” en sus procesos de escritura en inglés y que, por esta razón, quiso extrapolar este tipo de procedimiento al ensayo en español, en la materia “Análisis del Discurso”:

Entonces, en inglés me iba muy bien con eso; entonces, yo lo traté de hacer en español. Y con usted, fue como y usted me dijo: “¡No, es que así no es!”, y yo: “¿Cómo así? Pero si yo llevo haciéndolo así en inglés” (risas).

Los problemas que ha experimentado la estudiante con la escritura académica la han llevado a adoptar atajos, entre los cuales se encuentra el *patchwriting*.

¡No!, profe, normalmente, pues, o sea, bueno. Yo sé que no [soy] muy buena escribiendo, pero, pues, los profesores como siempre han, son como: “¡No, Jessie, te falta un poquito!”, no sé qué; entonces, uno como acomódelo y no sé qué. Bueno, igual, y yo nunca, o sea, en la vida, en la vida, profe, en la vida me había pasado eso, de que, porque normalmente así, así a uno le presen un trabajo, uno no copia; uno lo lee y como que le cambia cosas y como que, ¿sí me entiende? [...] Lo que yo quería hacer era argumentar a partir de otros autores lo que yo estaba pensando, y como quería desarrollar mi texto [...].

Llama la atención que una estudiante que ya había cursado dos asignaturas relacionadas con la escritura académica (Composición en Español I y II) tenga tan escasa conciencia de lo que son las reglas

de la escritura académica y de los límites éticos que rodean la redacción de un artículo académico, como lo evidencia su discurso.

Podríamos hablar de ligereza en las concepciones y los procedimientos de redacción científica en la universidad, pero también que este desconocimiento por Jessica de las reglas de la comunidad discursiva académica y la laxitud de su actitud evidencian que no había sido retada por sus profesores y por la misma comunidad discursiva, sino solo hasta esta asignatura de “Análisis del Discurso”, el cual cursó en el cuarto semestre de su programa académico de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Los sentimientos de angustia. Implicaciones emocionales para la autora

Sin duda, ser descubierto en una práctica de plagio académico es una situación que genera angustia, debido al sentimiento de culpa que se experimenta por parte del sujeto que incurre en él. La imagen del estudiante como autor puede resultar muy seguramente afectada, como consecuencia de las sanciones sociales que se derivan de este tipo de casos. La calificación de 0,0 y el llamado de atención a la hoja de vida, como lo contempla el Acuerdo 009 de 1997 (Reglamento Estudiantil de la Universidad del Valle), se encontraban dentro de las amenazas a la imagen de la estudiante como autora.

Finalmente, tras el proceso de reflexión sobre el plagio y la reescritura que decidí que la estudiante debía emprender cuando se identificó el plagio y luego de que la estudiante aceptara —no sin dificultades y resistencias— que había incurrido en esta práctica, no hubo necesidad de aplicar las sanciones, porque opté por un tratamiento pedagógico del problema. Sin embargo, la imagen de sí misma de la alumna se vio comprometida:

Cuando [a] uno le dicen, bueno, pues, que a uno lo regañen y le digan: “¡Vea, pues que eso está mal, hay que corregirlo”, uno, bueno, ya, ¡ahhh!, bueno, lo puedo corregir; normal, un regaño básico que a uno, que le puede

pasar a todo el mundo; pero cuando usted dijo: “¡No, es que no es, que esto no es!” yo quedé como que, ¡ay!, claro. A mí me dolió mucho (risas), yo como que “nooo, profe, ¿cómo así?”. Y cuando usted me dijo que era plagio, yo era: “pero no, ¿cómo así? Yo nunca quise”.

Apropiación e intervención

La estudiante mencionó, al comienzo de la entrevista, que sus padres son profesionales y ella los considera buenos lectores: “Mi padre también es, ¿cómo le digo? Un come libros, igual que mi madre. Entonces. Claro, pues uno como que...”.

Uno de los principales aspectos en el proceso en la enseñanza de la escritura académica es la distinción entre *intervención* y *apropiación* (Reid, 1994). En el caso de Jessica se produjo algún tipo de apropiación por parte de sus padres, especialmente del padre, por quien ella profesa una admiración profunda.

168

El asunto es que el proceso de elaboración del artículo estuvo acompañado por la guía del padre, de modo tal que este terminó seleccionando los textos fuente e incidiendo de manera muy fuerte en todo el proceso de escritura del texto. En otras palabras, terminó *apropiándose* del trabajo de la alumna, pero sin ayudarla a reconocer las fuentes de su trabajo. Es lógico que tal reconocimiento no era su responsabilidad, sino de quienes somos sus profesores en la universidad. Con todo, en lugar de contribuir a empoderar a la escritora novel, lo que el padre logró fue producir en ella una confusión sobre su identidad como autora, de la cual le resultó muy difícil salir. En lugar de desplegar su agencia, Jessica no pudo negociar con la literacidad académica y desarrollar, en lo deseable con estudiantes debutantes en la escritura académica, como lo plantea Zavala (2011), nuevos discursos y prácticas para construir una voz propia.

La apropiación que hizo el padre del artículo de Jessica, así como la no citación adecuada de sus fuentes y el parafraseo inadecuado (*patchwriting*) llevaron a la autora a perder su voz dentro

del texto. Este es un fenómeno característico de los escritores noveles. Ya lo había señalado Ivanic (1998): los escritores se ven a sí mismos con mayor o menor alcance como autores, y algunos atribuyen todas las ideas de sus textos a otras autoridades, borrando completamente su identidad como autores.

Frente a las vacilaciones en su discurso, el investigador le preguntó: “¿Le pediste ayuda a él?”. A lo anterior, Jessica respondió:

Claro, pues, porque uno, pues, yo aprendo más, eh, cuando me lo cuentan como a forma de historia, no sé qué, a como que me pongan todo en un tablero o como que me digan: “¡Listo, aquí está el libro, léase-lo!”. Pues a mí, o sea, pues a mí me gusta, pero es como, pero es más chévere cuando lo cuentan, porque le meten más imagen, que, y como más, como que uno se imagina más.

Mi padre, entonces, ¡Claro!, yo le pregunté como que, “ve, en tal año, no sé qué, eh”, y mi papá, pues él es del [de los años] cincuenta; entonces, obviamente tuvo que atravesar por estas etapas. Entonces, él era como: “No, mire, en ese tiempo no sé qué”, y yo era: “ah, bueno, bien, bien, bien”.

Después, pues, mi madre. También hablé con mi madre, ok. Mi madre ya es como de los [años] setentas, o sea que ya le tocó ya los ochentas, la crisis, me imagino, con su familia. Entonces, ella comenzó a contarme y yo: “¡ah, bueno, bien!”; entonces yo ya pasé a la, ah, a buscar en internet, empecé a buscar en libros. Ya empecé a buscar, pues ya, normal, a veces uno pregunta, no sé qué, y que te aparecen ahí [en internet] algunas cosas que te pueden ayudar; entonces, eh, pues ya, en eso me basé entonces...

Apropiación y texto ideal

Después de admitir que en muchas ocasiones incurría en un tipo de parafraseo inadecuado del trabajo de otros compañeros, identificamos en el discurso de la estudiante la preocupación por la redacción del *texto ideal*: “Pero yo para este trabajo yo dije, no pues, pues toca hacer algo bien, no sé qué”. En el trabajo en el aula no se evidenció que copiara fragmentos u oraciones de sus compañeros, pero admite que en su vida escolar ha sido una

práctica sistemática. Llama la atención el escaso grado de conciencia en relación con las normas de la redacción académica y de lo que significa escribir como un proceso riguroso, exigente y complejo desde el punto de vista cognitivo y sociocultural.

Sin duda, uno de los asuntos relacionados con la escritura es la concepción del texto ideal. La estudiante se ha autoimpuesto, como les sucede a muchos escritores principiantes, más que el aprendizaje de la escritura como proceso y la construcción de su propia voz en el texto, escribir el texto “ideal” para satisfacer la demanda de una autoridad externa: el padre, el profesor, el promedio de calificaciones, etc.

La misma estudiante es consciente de la *apropiación* del texto por parte de su padre, pero vino a caer en la cuenta de ello mucho después de haber presentado varios borradores de su artículo de reflexión:

¡Claro! Ya mucho, como yo le decía a mi padre, eso me lo contó como a manera de historia; entonces, había cosas en que yo las trataba de acomodar a la forma de él. Él, obviamente, siendo abogado, claro, tiene un vocabulario muchísimo más especializado, muchísimo; entonces, claro, fue algo en lo que no caí en la cuenta. Sí, entonces, claro, yo creo que incurrí fue en eso, que para tratar de mostrar mi voz, o sea, y que yo había entendido lo que mi padre me había contado, lo que mi padre me había contado y lo que yo había investigado, traté de ponerlo como en términos muy, términos que normalmente yo no utilizo, para hacer ver el ensayo mucho más serio. Una cosa es responder, pues, como en los talleres que usted pone de resolver ahí, pues usted sabe que yo he entendido; pero que, pues pa’ escribirle, como que no; entonces, creo que fue eso, que traté de hacerlo como, como que se notara mucho más serio, mucho más como un “no soy yo”.

Lo más preocupante de esta apropiación y plagio en el que incurrió Jessica fue borrar su propia voz.

La voz de la estudiante

Uno de los reclamos que hizo el docente a la estudiante fue no encontrar su voz en el texto: “Pero mira, es que no se ve tu voz, no está tu voz”. Frente a esta cuestión, Jessica planteó:

¡No! Me preguntaba, pero, o sea, al principio, yo lo leí; bueno, yo el primero, yo sí dije, ¡claro! Cuando usted ya me dijo eso, yo me puse a pensar en mí, casi, y claro, o sea, eso ni es nada como yo hablo; pero muchas de las palabras, por lo menos con lo que usted me dijo que, que yo nooo, que yo no, yo no tengo, vocabulario, por decirlo así... ¡Yo sí las tengo! Y usted, usted me subrayó *hiperinflación*, me subrayó *sobreendeudamiento*, bueno, *colapso de los partidos*, o sea, esos son términos (risas) que yo en realidad sí conozco, por lo que digo que yo ya los he leído; además, pues antes de escribir un texto, uno debe, si no sabe, informarse, ¿no? Entonces, por lo menos, lo que es un ejemplo de eso, pues a mí me pareció raro, porque bueno, esos son términos que yo sí conozco. Y bueno, el profesor puede pensar que yo no conozco eso, no pasa nada [...]. Los profesores ya saben cómo es que habla uno.

En cualquier caso, se trató de un asunto que generó un profundo desencuentro entre la estudiante y el profesor. Fue lo primero que me llamó la atención como tutor: el uso de una serie de palabras de un discurso especializado que la estudiante nunca había usado.

Sin duda, la construcción de la identidad del escritor es uno de los asuntos más complejos para los estudiantes en la redacción académica, por cuanto, por lo común, se trata de un tipo de escritura en la cual se le pide, por parte de los docentes de redacción académica y se exige al escritor novel en las comunidades de discursos académicas, “ocultar” su subjetividad en medio de la formalidad y despersonalización del discurso académico. En un momento de la entrevista le expresé a la informante:

Entonces, claro, yo de pronto me angustié mucho, me preocupé mucho también porque no veía tu voz allí, entonces eso fue lo que en el segundo borrador te planteé, ya cuando en el tercer borrador el profe te dice que tienes un bloqueo, que prácticamente tú habías vuelto a repetir el mismo tipo de ensayo, que tenía cantidad de fuentes, de citas, pero que no reflejaba tu voz.

Por un lado, este tipo de estrategia retórica no es fácil de construir para un autor joven o *Basic Writer* y, por otro, los estudiantes aprenden por medio de la imitación de otros escritores. Dicho de otra manera, un escritor inexperto o principiante

aprende imitando, generalmente, a los escritores expertos o reconocidos en su disciplina, al tratar de actuar como los escritores que ellos valoran. Las formas, los modelos, los procesos son, en sí mismos, menos importantes como modelos a ser imitados que las personalidades o las identidades de los autores que estos encarnan (Brooke, 1988).

Señala Jessica:

Lo hice leer de mi padre. Lo hice leer de un profesor que tengo, pues, que es muy amigo mío de la Santi [Universidad Santiago de Cali]. Lo hice leer de una amiga que es abogada también. Entonces, yo les expliqué; entonces, ellos lo primero que me dijeron fue, bueno, eh, que me dijeron que claro, que era muy especializado; pero que si yo conocía sobre los temas que estaba hablando. Entonces, yo: “¡claro que sí conozco!”. Porque, obviamente lo he leído. Lo investigué, entonces, pues, no: obviamente, sé de lo que estoy hablando; si cogieran cualquier parte del texto y me preguntaran, obviamente yo sabría argumentarlo. Por lo tanto, no es un plagio, porque (risas) yo sé lo que estoy hablando. Entonces, me decían, bueno, pero, me decían que en la parte, que en la parte escrita ya había partes en que sí, sí se sentí mi tono de voz, porque yo lo que estaba dando era una explicación y evidenciando que yo sí había entendido, o sea, por qué había tomado esa cita, que si había partes donde sí, claro, había que mejorar, claro, porque sí sonaba todavía que no era muy mío, pero que obviamente ellos sabían que era por la gana como de querer escribir bien (risas).

La preocupación por las calificaciones: “¿Qué voy a hacer con mi promedio?”

Una de las posibles causas del plagio en el que incurrió la estudiante fue su excesiva preocupación por su promedio de calificaciones. Fue uno de los factores que más la angustió cuando le señaló los problemas de no la citación de las fuentes de su trabajo y le pregunté si el deseo de obtener una buena nota había influido en esta práctica. Inicialmente lo negó, pero luego fue cediendo:

No, no, no, profe, la verdad es que no, o sea, yo digo, bueno (risas). Lo que cualquier estudiante hace: “Vamos a sumar las notas” (risas). Entonces yo dije: “Claro, no es imposible, yo, yo tengo un promedio de 4,0”. Me preocupa obviamente, puedo obviamente bajarlo, yo con 4,5, y entonces, en los otros semestres me

relajé un poquito, y claro, me bajó bastante. Lo primero por lo que me angustió fue por eso, porque yo me quiero ir del país a estudiar Traducción e Interpretación; entonces yo dije, necesito a lo, o sea, lo pueden recibir a uno con 3,7, pero obviamente uno tiene que aspirar a más; entonces, lo primero que se me pasa por la cabeza fue esto, eso, mi promedio: ¿yo qué voy a hacer con mi promedio?

La estudiante cae en la cuenta de que tiene un problema y debe enfrentarlo, más allá del valor de la calificación:

Ya es algo totalmente diferente; entonces, ya como que la nota, yo dije: “No, pues, que me saque lo que me tenga que sacar”; pero ahora lo importante es que yo aprenda, porque yo estoy en sexto semestre, entonces, ¿cómo voy a pasar a séptimo con un problema de esos? Entonces, puede que yo sepa escribir en inglés, pero, pues, si no puedo en español, que es mi lengua materna, ¿cómo voy a superarme yo como persona? Entonces, yo en mi correo también lo escribía, así no me saque un 5,0, pero es necesario que yo aprenda como estudiante y como persona a hacerlo.

Sin embargo, este discurso evidencia que el deseo de obtener una muy alta calificación incidió también en todo el problema del plagio, afirmación que hace un año después de finalizado el curso.

Son muchas las demandas a las que debió atender la estudiante con la escritura de este artículo de reflexión. Su padre, el profesor, las calificaciones:

No sé qué era lo que pasaba allí, y él está diciendo, ah, y entonces, ¡claro!, en una de las notas dice que por qué no miré lo de Gabriel García Márquez. Entonces, que tenía que fijarme más en ese; entonces, yo dije: “No, pues, entonces, si el profesor lo que quiere es algo más, o sea, ¿cómo se ven sometidos los países latinoamericanos? Hagamos algo donde se muestre lo que está pasando”. Entonces, yo, ah, entonces como, eh... medio había visto el de una compañera, más leí las correcciones, que el ensayo como tal, o sea, quería saber más lo que usted estaba buscando en este ensayo [...] entonces, yo dije: “Si él quiere vocabulario mío, le voy a poner vocabulario mío” (risas). Entonces, claro, ya esta vez nada de sinónimos y nada, vamos a ver, ¿qué tanto tenemos nosotros para dar esta vez? Entonces, pues, obviamente, ya estaba esta vez, eh, eh. Volví a leer a García Márquez, igual me gusta mucho (risas); entonces, lo volví a leer.

Se evidencia, además, que, como profesor, incurrí también en algún tipo de apropiación, y que la estudiante quería responder a mi demanda de que utilizara su propio discurso, con lo cual se pone de presente que el proceso de redacción académica, para el escritor novel, está rodeado de una serie de condicionamientos y mistificaciones que contribuyen a borrar su voz. Al pedirle a la alumna que volviese a García Márquez, lo cual hice al comentar los borradores, lo que pretendí en esencia fue implementar una estrategia para reorientar la escritura y que ella encontrase un lenguaje más auténtico, más natural y cercano a su propia identidad, por cuanto que los artículos que había plagiado pertenecían a la disciplina de la política y la economía, pero lo que pedía el ensayo era simplemente una reflexión sobre los problemas de América Latina veinte años después de la recepción del Premio Nobel de Literatura, y no un artículo especializado en política y economía, en el cual no fuese visible la identidad de la estudiante, como en efecto ocurrió.

Quizás es importante que la redacción de un artículo académico se planifique desde el comienzo del semestre académico y no en la parte final, faltando solo un mes, como pasó en la asignatura de “Análisis del Discurso” que cursó Jessica y que no tenía por objeto una enseñanza explícita de la escritura con planes, borradores, textualización, revisión, etc., sino que este proceso surgió como una necesidad para poder pensar mejor los problemas emanados de la teoría de la asignatura, como por ejemplo, la criticidad.

Conclusiones

El tema del plagio académico ha adquirido una importancia inusitada, como consecuencia de la diseminación de las tecnologías digitales. En general, la mirada que sobre él existe está muy ligada a la violación de los códigos éticos de las comunidades discursivas académicas e incluso a sus implicaciones legales, y en menor medida se le considera como un problema en la apropiación de las reglas de la escritura académica y científica.

Es evidente que la primera aproximación es totalmente justificada, pero también es cierto que los casos de plagio académico en la universidad requieren un tratamiento particular, según cada caso, para evitar, por un lado, generalizaciones injustificadas y, por otro, para poder comprender, en profundidad, la situación de cada estudiante frente a esta práctica. Aquí se tornan válidas las investigaciones etnográficas que documentan, por ejemplo, la historia de vida del estudiante como lector y escritor (Ivanic, 1998; Lillis, 2001), la influencia de los padres en sus relaciones con la cultura escrita escolar, los temores, los deseos y las necesidades de los estudiantes como autores, sus actitudes frente al plagio, etc.

Desde las perspectivas teóricas de la *Basic Writing* (escritura básica) y de las *Academic Literacies* (litteracias académicas), en las cuales se enmarca nuestra investigación, se discuten muchos de los presupuestos que rodean la redacción académica en la educación superior. El tema del plagio académico requiere, bajo estos enfoques, una epistemología que tome en cuenta, entre otros aspectos, que el proceso de inclusión del nuevo tipo de estudiante que ingresa a la educación superior demanda una pedagogía de la escritura que dé cuenta de los deseos, las necesidades y las dificultades que experimentan los estudiantes que provienen de sectores no tradicionales o que no han sido aculturados en la escritura académica y desconocen, por ejemplo, los procesos de citación e intertextualidad como la columna vertebral de los textos académicos. En definitiva, el estudio de la naturaleza del texto académico y, en particular, de la citación y la intertextualidad debería ocupar un lugar central en la pedagogía de la composición.

El plagio, en la perspectiva de las literacias académicas y de la escritura básica, más que un problema de mala fe del estudiante, es un asunto de apropiación de las reglas de la escritura en las comunidades de discurso académicas. También puede revertirse toda la mirada que sobre él se tiene. Así, la copia, la imitación, la paráfrasis,

como sostiene Ivanic (1998), constituyen las formas por medio de las cuales un escritor debutante dentro una comunidad discursiva puede aprender a convertirse en miembro de pleno derecho.

Atribuir la responsabilidad total del plagio académico al estudiante que incurre en él implica, entre otras cosas, dejar incólume que este tipo de práctica constituye también un problema de la universidad y no solo del estudiante. En otras palabras, descargar toda la responsabilidad de esta práctica sobre el alumno le resulta funcionalmente útil al sistema de educación superior, para no tener que revisar a fondo sus modelos de enseñanza de la escritura académica.

El caso de Jessica plantea la necesidad de comprender en profundidad cada proceso de plagio académico y analizar, por ejemplo, que algunos estudiantes no solo desconocen los procesos de citación e intertextualidad, y la naturaleza polifónica del discurso académico (a pesar de haber cursado asignaturas de escritura académica como Composición I y II), sino que también se producen fenómenos como la *apropiación*, por parte de pares, adultos o de nosotros como docentes, que pueden conducir a problemas de citación e intertextualidad. Existen otros factores que pueden incidir en la práctica del plagio, como el deseo de escribir un “texto ideal” o, en muchos casos, privilegiar el afán de obtener altas calificaciones en los textos académicos, por encima del proceso de aprendizaje, o el escaso tiempo que damos los profesores para escribir textos complejos y extensos.

La mirada sancionatoria sobre el plagio es solo una de las aproximaciones al fenómeno, y se torna necesario debatir sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la educación superior, que contribuya a evitar esta práctica. La concepción de la escritura como proceso, con sus etapas de planeación, textualización, revisión y edición permitió, en el caso de Jessica, conjurar las consecuencias éticas y jurídicas de esta práctica. Si el modelo de enseñanza aplicado en el curso de “Análisis del Discurso” hubiese sido

el de presentar el artículo de reflexión como un producto final hubiera resultado más difícil conjurar los riesgos del plagio, lo cual exigía calificar el texto con un 0,0 y escribir un llamado de atención en la hoja de vida de la estudiante, como lo plantea el Reglamento Estudiantil de Univalle.

Habría que tomar conciencia, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, de todos estos factores, para ayudar a empoderar a los sujetos y que la composición de textos académicos no termine convertida en una práctica alienante.

Por otro lado, es importante que las prácticas de redacción académica se produzcan dentro del aula y que las formas colaborativas, como la revisión entre pares, así como el acompañamiento del tutor en el proceso, sean parte sustancial del proceso de composición escrita en la universidad.

En definitiva, trabajar con la escritura de textos extensos que impliquen muchas sesiones de trabajo en el aula, como es el caso de los artículos de reflexión y artículos de investigación de carácter empírico, puede constituir también una buena estrategia para evitar el plagio académico.

Referencias

- Adam, L., Anderson, V., y Spronken-Smith, R. (2017). “It’s not fair”: Policy discourses and students’ understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education*, 74(1), 17-32. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142670>.
- Amiri, F., y Razmjoo, S. (2016). On iranian EFL undergraduate student’s perceptions of plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14(2), 115-131. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9245-3>.
- Brooke, R. (1988). Modeling a writer’s identity: Reading and imitation in the writing classroom. *College Composition and Communication* 39(1), 23-41. DOI: <https://doi.org/10.2307/357814>.
- Canagarajah, S. (2002). *A Geopolitics of Academic Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>.

- Cebrián Robles, V., Raposo Rivas, M., Cebrián de la Serna, M., y Sarmiento Campos, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.20062>.
- Chartier, R. (2011). Libro y lectura en el mundo digital. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (2.ª ed.) (pp. 13-24). Madrid: Taurus.
- Comas Forgas, R., Sureda Negre, J., y Trobat, M. O. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 359-385. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7837/7863.
- Comas, R., y Sureda, J. (2008). El ciberplagi acadèmic: esbrinant-ne les causes per tal d'enllestir les solucions. *Digitum*, (10), 1-6. Recuperado de <https://digithum.uoc.edu/articles/10.7238/d.v0i10.505/galley/3432/download/>.
- Domínguez-Aroca, Ma. I. (2012). Lucha contra el plagio desde las bibliotecas universitarias. *El profesional de la información*, 21(5), 498-503. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17727/1/Plagio-BU-2012.pdf>.
- Estay Reino, J. (1991). América Latina en la década de los ochenta. *Ensayos de Economía*, 2(4), 11-32.
- Fernández López, M. C., y López Gil, K. (2017). Búsqueda, selección y uso de información digital de estudiantes universitarios en la escritura de textos académicos. Ponencia. *X Foro Educadores para la era digital. Portal Educativo OEA*, pp. 1-15.
- Fishman, T. (2016). Academic integrity as an educational concept, concern, and movement in US institutions of higher learning. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (pp. 7-21). Singapore: Springer. Recuperado de https://link.springer.com/reference/workentry/10.1007%2F978-981-287-098-8_1
- García Márquez, G. (1983). *La soledad de América Latina*. Cali: Departamento de Publicaciones Universidad del Valle.
- Gee, J. P. (2007). *Sociolinguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. (2.ª ed.). London: Taylor & Francis.
- Hancock, D.W., y Algozzine, B. (2011). *Doing Case Study Research. A Practical Guide for Beginning Researchers* (2.ª ed.). New York, London: Teachers College Press.
- Horner, B. (1999). The "Birth" of "Basic Writing". En B. Horner y M. Zhan Lu. (Eds.), *Representing the "Other". Basic Writers and the Teaching of Basic Writing* (pp. 3-29). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Horner, B., y Zhan Lu, M. (1999). Introduction. En B. Horner y M. Zhan Lu. (Eds.), *Representing the "Other". Basic Writers and the Teaching of Basic Writing* (pp. xi-xx). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Howard, R. M. (1992). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11(2), 233-245. Recuperado de <http://www.citationproject.net/wp-content/uploads/2018/03/Howard-Plagiarism-Pentimento.pdf>.
- Howard, R. M., y Jamieson, S. (2014). Researched writing. En G. Tate, A. Rupiper Taggart, A. K. Schick y H. Hessler Brooke. *A Guide to Composition Pedagogies* (pp. 231-247). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (1999). Introduction. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues* (pp. xv-xxiv). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education. Constructing knowledge through texts and experience. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues* (pp. 103-124). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Lea, M., y Stierer, B. (Eds.) (1999). *New Contexts for Student Writing in Higher Education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lea, M., y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 175-172. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. New York: Routledge.
- Matsuda, P., y Hammill, M. (2014). Second language writing pedagogy. En G. Tate, A. Rupiper Taggart, A. K. Schick y H. Hessler Brooke. *A Guide to Composition Pedagogies* (pp. 266-282). New York, Oxford: Oxford University Press.

- McBride, K. (2012). "Patchwriting" is more common than plagiarism, just as dishonest. *Poynter. A global leader in Journalism*. Recuperado de <https://www.poynter.org/news/patchwriting-more-common-plagiarism-just-dishonest>.
- Moya, P. (2016). ¿Qué es el plagio académico? *Textos. Diáctica de la lengua y la literatura*, 72, 44-49.
- Nelson, N. (2007). The reading-writing nexus in discourse research. En Ch. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 435-450). New York, London: Routledge.
- Ochoa S., L. y Cueva Lobelle, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113. DOI: <https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47667>.
- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis*. Londres: Continuum.
- Pecorari, D. (2013). *Teaching to Avoid Plagiarism. How to Promote Good Source Use*. New York: Mc Graw Hill, Open University Press.
- Prior, P. A., y Lunsford, K. J. (2007). History of reflection, theory, and research on writing. En Ch. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 81-96). New York/London: Routledge.
- Reid, J. (1994). Responding to ESL Students' Texts: The myths of appropriation. *Tesol Quarterly*, 28(2), 273-292. DOI: <https://www.doi.org/10.2307/3587434>.
- Reyes, G. (1999). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco Libros.
- Ridley, D. (2012). *The Literature Review. A Step-by-Step Guide for Students*. London, Thousands Oaks: Sage.
- Rojas Chavarro, M. A., y Olarte Collazos, J. M. (2010). Plagio en el ámbito académico. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 38(4), 537-538. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195119002010>.
- Shaughnessy, M.P. (1977). *Errors & Expectations. A Guide for the teacher of Basic Writing*. New York: Oxford University Press.
- Soto Rodríguez, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *Revista E-Ciencias de la Información*, 2(1), 2-13. DOI: <https://doi.org/10.15517/eci.v2i1.1213>.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario, según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/669>.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). Barcelona: Graó.
- Toller, F. M. (2011). Propiedad intelectual y plagio en trabajos académicos y profesionales. *La propiedad inmaterial*, 15, 1-13. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/3000/3650>.
- Turell, M. T. (2007). Plagio y traducción literaria. *Vasos Comunicantes*, 37, 43-54. Recuperado de <https://ace-traductores.org/wp-content/uploads/vasos-37.pdf>
- Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues* (pp. 149-160). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Universidad del Valle (1997). Reglamento Estudiantil, Acuerdo 009 de 1997. Recuperado de <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-superior/reglamento-estudiantil/index.html>
- Vaamonde, J. D., y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4), 7-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002>.
- Vargas, A. (2015a). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. (3.ª ed.). Cali: Programa editorial Universidad del Valle.
- Vargas, A. (2015b). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Medellín: Fondo Editorial Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Vargas, A., y Cassany, D. (6-9 de junio de 2011). Revisión entre iguales y escritura académica: lo que dicen los sujetos y las prácticas. En A. Cestero Mancera, I. Molina Martos y F. Paredes García (Eds.), *La lengua, lugar de encuentro*. XVI Congreso Internacional de la ALEAL, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp. 1809-1816. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/21505>.

- Weese, K. L. (2010). Learning from students: An approach to teaching beginning college writers. En K. L. Weese, S. L. Fox y S. Greene (Eds.), *Teaching Academic Literacy. The Uses of Teacher-Research in Developing a Writing Program* (2.^a ed.) (pp. 3-19). New York/London: Routledge.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4.^a ed.). Thousand Oaks, Londres: Sage.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: CEFRAL, Siglo XXI.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Aprendizaje del Español*, [Monográfico] (1), 52-66. Recuperado de <http://fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pagina.html?p=9&t=m>.

Anexo 1. Texto de la estudiante⁴

Problemas generales financieros y políticos de América Latina desde 1982 hasta la actualidad

A los finales de los años setenta, en los ámbitos académicos y políticos dominaban ampliamente las posiciones optimistas respecto a las perspectivas de las economías latinoamericanas para los años ochenta. A partir del reconocimiento de que la región había crecido de manera importante durante los setenta, que había logrado sortear con relativa facilidad la crisis del mercado mundial de 1974-75, y que los graves problemas por los cuales atravesaba el capitalismo no se habían expresado con fuerza en nuestros países, la gran mayoría de los análisis centraba la atención en las posibilidades de mantener el ritmo de crecimiento y en las condiciones que debían cumplirse para que la década de los ochenta constituyese un tránsito definitivo hacia el desarrollo en América Latina.

Es entonces, así como para América Latina la década de los ochenta estuvo marcada por la recesión, que no tiene precedentes históricos y que puede ser comparada sólo con la caída de la economía después de una guerra, la hiperinflación y, de manera principal, por el sobreendeudamiento y la consiguiente incapacidad de pago; situación que

afectó duramente el nivel de vida de la población. Se comienza a observar el lado negativo del uso del modelo neoliberal que se piensa implementar, ya que éste es sumamente vulnerable porque depende de las inversiones externas, que a la larga crea nuevas y graves distorsiones con gran costo social; al mismo tiempo se presentaron problemas como; el colapso de los partidos tradicionales en Perú y Venezuela, la crisis de gobernabilidad en Colombia, el mal funcionamiento del Estado o la extensión de la corrupción en muchos países, que son a la vez manifestación de las dificultades de adaptación de los partidos políticos a la nueva situación económica, en la que encuentran serios obstáculos para mantener su anterior identidad política, es decir, para mantener los vínculos ideológicos y materiales que venían estableciendo con los ciudadanos.

Ahora bien, para la cuestión política, se hace inminente la reaparición de la cuestión social como clave del futuro de la democracia, pero que es muy difícil instaurar ya que, si los regímenes democráticos se enfrentan a situaciones de desigualdad social o de una gran crisis económica, es complejo que éstas duren y que logren motivar a los ciudadanos a que crean en ellas. Por lo tanto, los partidos, los gobernantes y los políticos son evaluados negativamente, pierden legitimidad en función de unos buenos resultados económicos, debido a la insatisfacción de los electores al no ver resultados

⁴ El texto se presenta tal cual la estudiante entregó el borrador. Solo se intervienen algunas cuestiones editoriales.

positivos en medio del caos que están viviendo, lo que incrementa la violencia.

Finalmente, se podría decir que después de algunas revueltas necesarias y búsquedas de una solución rápida a la crisis, algunos países entre ellos, Brasil y Chile. En Brasil, por ejemplo, nunca se interrumpieron los procesos electorales que fueron ampliando la fuerza de la oposición hasta la elección de Tancredo Neves, cuya inesperada muerte condujo a la presidencia a José Sarney. La derrota en plebiscito del proyecto constitucional del régimen uruguayo, en 1980, abrió paso a las elecciones internas de los partidos en 1982 y a las elecciones de restauración democrática en 1984. En Chile, el más paradójico, el general Pinochet vio aprobada en plebiscito su constitución, en 1980, para ser derrotado en un nuevo plebiscito sobre su continuidad, en 1988, realizado en cumplimiento de la propia norma institucional del régimen. Para entonces, además, estaban superadas las secuelas de la crisis que había golpeado duramente la economía chilena desde 1982, y se consideraba que el modelo neoliberal estaba dando resultados muy positivos.

176

Desde una perspectiva ingenua había razones para temer que la oleada de redemocratización fuera de corta duración en América Latina. En Centroamérica, pese al restablecimiento de los gobiernos civiles y la realización periódica de elecciones, los enfrentamientos armados continuaban, y la presión militar no sólo se traducían en violencia criminal contra los simpatizantes de la guerrilla y contra la oposición en general, sino también en el fortalecimiento de grupos paramilitares que amenazaban seriamente las posibilidades de la democracia. Y en los demás países de la región cabía temer que la gravedad de la crisis económica, al acentuar la desigualdad social, diera origen a situaciones de conflicto incompatibles con la continuidad de la institucionalidad democrática. 1 (Paramio, L. Político y sociólogo español. Profesor de sociología Universidad Complutense de Madrid. *Perspectivas de la democracia en América Latina*. Unidad de políticas comparadas. CSIC.)

Ya para los años noventa, la economía latinoamericana regresó al crecimiento, después de la pérdida de los ochenta, algunos países como Colombia, Chile, Costa Rica, Perú, Bolivia, El Salvador y Guatemala, estuvieron cerca de alcanzar sus fronteras de producción dada la tecnología y el acceso a sus recursos productivos; en contraste con Haití y Nicaragua. Aunque para finales de los noventa los problemas con el petróleo se vuelven nuevamente un impedimento para el desarrollo. Pero de una u otra manera, en términos del comercio internacional los países latinoamericanos mostraron durante los noventa, un uso más intenso de los recursos naturales en un marco en donde las exportaciones aumentaron. La tasa de exportación se elevó de 11 por ciento del total del PIB en 1980, a 16 por ciento en 1990 y 19 por ciento en 1998.

En cuanto al lado político de esta década, se comienzan a divisar la lucha armada de izquierda en contra del nuevo orden político, por ejemplo; en México los indios y los campesinos pobres en Chiapas; en Argentina se quemaron los tribunales acompañados de protestas populares; a las afueras Brasil, se presenta la lucha por la reforma agraria, que deja como resultado muertos y mutilados; en Colombia aparecen las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Ejército de Liberación Nacional, como guerrillas de izquierda; en conclusión, las resistencias al orden neoliberal existen en todo el territorio latinoamericano, claro está unos más organizados que otros, ya sea, luchando desde la parte rural o desde la parte urbana. Pero siempre con un mismo fin “cuestionar la dictadura de un pensamiento único”, es decir, apuntar hacia la derrota del sistema capitalista que hace ricos a unos y más pobres a otros.

Por último, está la década de los años 2000 hasta el año actual 2014, donde se ha instaurado “La globalización” con el fin de integrar todas las economías del mundo, a través del comercio y el flujo financiero. Se supone que gracias a la globalización, los mercados se benefician cada vez más en todo el mundo ya que, tienen mayor acceso a los flujos de

capital y a la tecnología, y se benefician de importaciones más baratas y mercados de exportación más amplios. Pero, esto no quiere decir que los mercados necesariamente beneficiarán a todos. Los países deben estar dispuestos a adoptar las políticas necesarias y, en el caso de los países más pobres, posiblemente necesiten el respaldo de la comunidad internacional a tal efecto, de no ser así los países más pobres serían los más afectados económicamente; por ejemplo, en Colombia los productos colombianos son más caros que los exportados, dejando desempleados e incluso empresas en banca rota. En comparación con Asia que ha incrementado en un gran porcentaje sus economías industrializadas.

Ya que, la globalización va ligada también con la migración de mano de obra, se ha podido estudiar el aumento de mano de obra extranjera en países desarrollados, debido a las mejores oportunidades laborales o, al menos, mejores salarios. Lo que también es evidente es que la mayoría de personas que migran son de países subdesarrollados o con grandes conflictos políticos y armados. Otro aspecto que, muchas veces se pasa por alto, es el intercambio de información que brinda la globalización, donde la inversión extranjera en países en desarrollo permiten a cualquier persona, por su bajo costo, conocer métodos de producción, mercados de exportación, entre otros.

Aún así, la globalización no ha permitido un equilibrio en el aspecto económico ni social, debido a que los países subdesarrollados reciben menos ganancias y beneficios de este proceso, también, se ha hecho evidente que la esperanza de vida ha aumentado pero no en condiciones óptimas para del desarrollo humano. Es decir, cada vez hay más pobreza en países pobres, más enfermedades y menos oportunidades en cualquier ámbito social.

A nivel político Latinoamérica, se ha visto envuelta en los últimos años por enfrentamientos militares, corrupción y asesinato, como hace muchos años no se había visto, por parte de gobernantes y grupos

de derecha que no permiten la creación y desarrollo de una conciencia crítica que busca el cambio a nivel social. Es así, entonces, como estudiantes, profesores, dirigentes izquierdistas, representantes estudiantiles han perdido su vida o al menos han sido amenazados, solamente por intentar instaurar la igualdad y la justicia; por ejemplo, el último caso conocido y que golpeó de forma abrupta a los países latinos, fue el genocidio de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa en Iguala, México. Como este hecho se podrían presentar muchos otros, pero cómo hacerlo si en la sociedad actual el simple hecho de nombrar las injusticias sociales que se presentan cada día, dan lugar a una amenaza o a un asesinato?.

En conclusión, Latinoamérica a lo largo de los años ha tenido sus altos y bajos, pero es en este momento en el que los mismo dirigentes de estado se preocupan más por la tecnología, para utilizarla en contra del adulto, del niño o del joven; que en una buena oferta de estudio o de trabajo, en un buen servicio de salud, en una buena alimentación de cada uno de los niños, de los jóvenes universitarios, por ejemplo, que son el futuro de cada uno de los países que conforma al continente. Es así, como la forma de control sobre nuevas ideas que busquen la igualdad se ven truncada por los deseos de un mundo capitalista, donde es inevitablemente necesario que el pueblo sufra de hambre para que no se revele en contra de lo que está mal y es por eso, finalmente que el único camino o solución que queda es agachar la cabeza o, por el contrario, dar una lucha pero saber que el resultado nunca va a ser satisfactorio.

Bibliografía

- Estay, Jaime. Economista chileno, ganador del premio Raúl Pebrisch, 1990. Artículo: América Latina en la década de los ochenta. Pág 12.
- Revueltas, A. América Latina y la crisis de los ochenta. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xoxhilmilco. México. Septiembre de 1995. Páginas 27-39. Resumen.

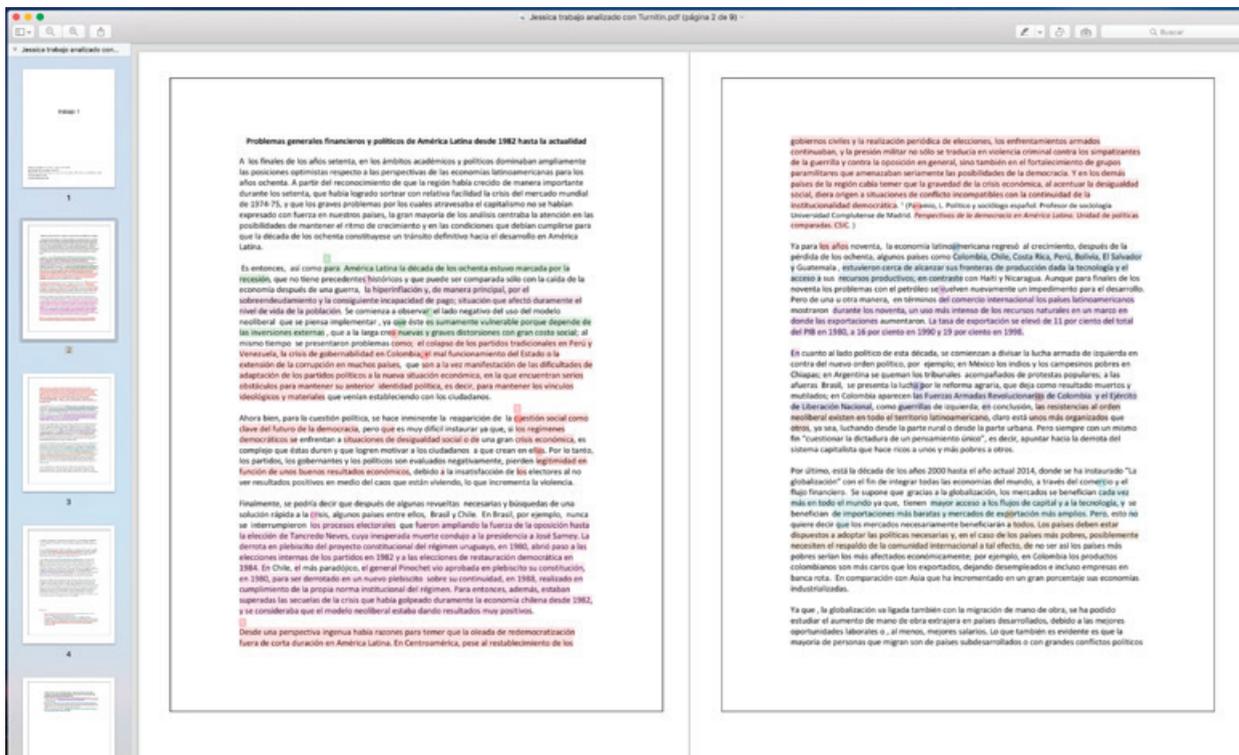
- Paramio, L. Político y sociólogo español. Profesor de sociología Universidad Complutense de Madrid. *Perspectivas de la democracia en América Latina*. Unidad de políticas comparadas. CSIC.
- Paramio Ludolfo. Político y sociólogo español. Profesor de sociología Universidad Complutense de Madrid. *La crisis de la política en América Latina*. Unidad de políticas comparadas. CSIC. Documento de trabajo 00-16.
- Década de los 90: crecimiento económico y continuidad del ajuste estructural. Artículo de la página de

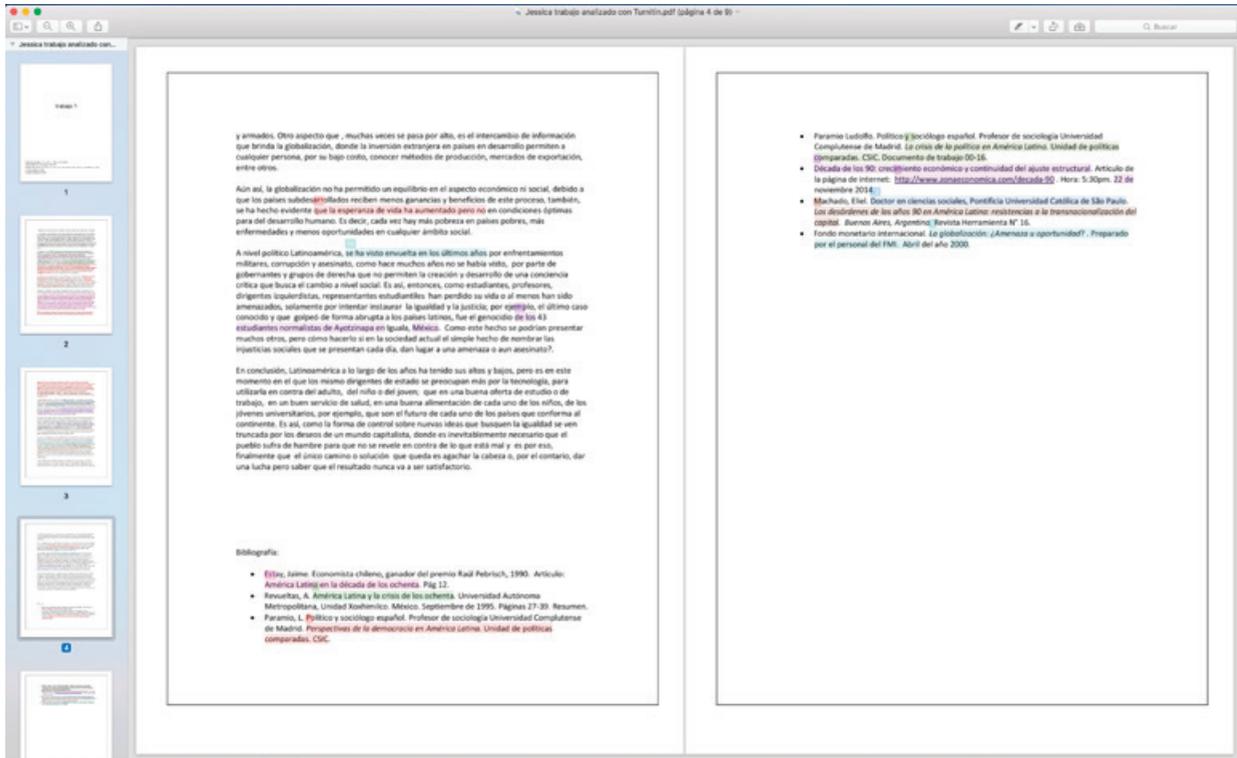
internet: <http://www.zonaeconomica.com/decada-90>. Hora: 5:30pm. 22 de noviembre 2014.

- Machado, Eliel. Doctor en ciencias sociales, Pontificia Universidad Católica de São Paulo. *Los desórdenes de los años 90 en América Latina: resistencias a la transnacionalización del capital*. Buenos Aires, Argentina. Revista Herramienta N° 16.
- Fondo monetario internacional. *La globalización: ¿Amenaza u oportunidad?*. Preparado por el personal del FMI. Abril del año 2000.

Anexo 2. Capturas de pantalla Turnitin®

178





How to reference this article: Vargas Franco, A. (2019). Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 155-179. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a08

DIFICULTADES DE DOCENTES DE INGLÉS PARA PUBLICAR ARTÍCULOS CIENTÍFICOS EN CONTEXTOS PERIFÉRICOS: PERCEPCIONES DE AUTORES Y EVALUADORES

DIFFICULTIES OF TEACHERS OF ENGLISH TO PUBLISH SCIENTIFIC ARTICLES IN PERIPHERAL CONTEXTS: PERCEPTIONS FROM AUTHORS AND REVIEWERS

DIFFICULTÉS DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS AU MOMENT DE PUBLIER ARTICLES SCIENTIFIQUES DANS DES CONTEXTES PÉRIPHÉRIQUES : PERCEPTIONS DES AUTEURS ET ÉVALUATEURS

Melba Libia Cárdenas

Magíster en TESOL, Universidad de Edimburgo, Escocia. Estudiante del doctorado en Educación, Universidad de Zaragoza, España. Profesora asociada, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Miembro de los grupos de investigación Profile y Lexi, y editora de la revista Profile. Carrera 30, N.º 45-03. Edificio 229. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Colombia. mlcardenasb@unal.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0028-2506>

El estudio constituye la fase inicial de la tesis doctoral en Educación, "Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile", en curso, en la Universidad de Zaragoza (España).

Agradecimientos: A los autores que respondieron el cuestionario y a quienes amablemente reaccionaron a los hallazgos presentados en eventos académicos,

RESUMEN

Publicar artículos en revistas científicas o académicas es un gran reto profesional y constituye actualmente un requerimiento para los docentes universitarios. Este artículo se centra en las dificultades de algunos docentes de inglés para publicar en una revista editada en Colombia, según se encontró en un estudio de caso exploratorio tendiente a conocer sus experiencias durante la evaluación de sus manuscritos. Los datos se recogieron mediante un cuestionario respondido por 73 autores y 17 formatos de evaluación de artículos rechazados o con observaciones referidas a revisiones requeridas por los árbitros. La información se complementó con notas registradas en el flujo editorial de la revista, respecto a esos artículos. Los resultados muestran los problemas experimentados por los autores, la forma como los solucionaron y los aspectos críticos hallados por los evaluadores. También permiten identificar implicaciones para la carrera docente y para los procesos editoriales de las publicaciones periódicas o académicas.

Palabras clave: escritura académica; evaluación de pares; publicación de artículos; divulgación del conocimiento; revistas científicas.

ABSTRACT

Publishing articles in scientific or academic journals is a big professional challenge and a requirement for most university teachers. This article reports on the difficulties faced by some teachers of English to get published in a journal, as found in an exploratory case-study that sought to identify their experiences during the reviewing of their manuscripts. Data were collected through a questionnaire answered by 73 authors and 17 evaluation forms of articles either rejected or containing observations regarding changes required by the reviewers. Complementary information was also taken from the editorial processes concerning those articles under evaluation. The results show the problems found by the authors, how they solved

como parte del proceso de restitución al campo, del estudio de caso de corte etnográfico de donde se deriva este escrito. Igualmente, un reconocimiento a los pares evaluadores de la revista *Profile*, por su constante apoyo

them, and the critical aspects found by the reviewers. They also allow the identification of implications for the teacher career and for the editorial processes of scientific or periodical publications.

Keywords: academic writing; peer reviewing; publishing articles; knowledge spreading; scientific journals.

RÉSUMÉ

Publier dans des revues scientifiques est devenu aujourd'hui une nécessité pour les universitaires. Cet article présente les difficultés que des collègues d'anglais ont rencontrées pour que leurs textes puissent paraître dans une revue scientifique éditée en Colombie : au moyen d'une étude de cas de type exploratoire, nous montrons ce qu'a été leur expérience durant le processus d'évaluation de leurs manuscrits. Les résultats ont été obtenus à partir d'une étude de cas de type exploratoire qui a voulu connaître les expériences des professeurs durant l'évaluation de leurs manuscrits. Les données ont été recueillies à partir d'un questionnaire auquel ont répondu 73 auteurs et de 17 formats d'évaluation des articles refusés ou susceptibles de correction de la part des arbitres. L'information a été complétée avec des notes recueillies pendant le flux du travail éditorial de la revue. Les résultats signalent les problèmes rencontrés par les auteurs, la façon de les gérer et les difficultés signalées par les évaluateurs. Ces résultats permettront aussi d'examiner les implications pour la formation de futurs enseignants et pour les processus éditoriaux des publications périodiques ou académiques.

Mots clés : écriture académique ; examen par les pairs ; publication des articles ; diffusion des connaissances ; revues scientifiques.

Introducción

La escritura académica constituye una de las áreas más exigentes para quienes aspiran a divulgar en revistas científicas, también denominadas “publicaciones seriadas científicas”, “periódicas”, “especializadas” o “académicas”. Esto se hace más notorio cuando se trata de publicar en lengua inglesa y en tiempos en que muchos autores vivencian tensiones para responder a los requerimientos institucionales referidos a la circulación de su producción en esas revistas. Seguramente, estas circunstancias han incidido en la proliferación de manuales que tratan la escritura académica como una serie de fórmulas para la producción de un manuscrito. Sin desconocer la importancia de esas especificidades y la atención que el asunto demanda principalmente en la vida universitaria, es preciso examinar otras fuentes que vayan más allá de los manuales.

En la línea de investigación referida a la escritura académica se destacan trabajos que caracterizan las publicaciones de los profesores de inglés (Rainey, 2005) y experiencias en el acompañamiento a los escritores durante procesos escriturales (Cárdenas, 2003, 2014; Cárdenas y Rainey, 2017; Lillis, Magyar y Robinson-Pant, 2010; Pérez-Llantada, Plo y Ferguson, 2011; Smiles y Short, 2006). Sin embargo, la literatura muestra que las percepciones de los autores respecto a los obstáculos que deben superar para lograr la publicación de sus artículos no han ocupado un lugar preponderante en las investigaciones sobre la labor editorial de las revistas académicas o sobre el docente de inglés como investigador y escritor. Esto motivó la realización de un estudio de caso exploratorio, con el fin de conocer las experiencias de los autores de la revista *Profile*, durante los procesos de evaluación de sus manuscritos. La revista se creó en el año 2000 en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, y divulga investigaciones, reflexiones e innovaciones sobre la enseñanza de la lengua inglesa, la formación y el desarrollo profesional del profesorado, de autoría de docentes de distintos niveles educativos.

En este artículo nos proponemos tres objetivos: 1) analizar las dificultades percibidas por un grupo de autores en el proceso de evaluación de sus artículos; 2) tipificar los problemas identificados por los pares evaluadores, como se registra en los formatos de evaluación, y 3) derivar, con base en lo anterior, implicaciones para la carrera docente y para los procesos editoriales de las publicaciones periódicas o académicas.

A continuación describimos el marco conceptual del trabajo, el método y los resultados. Los insumos del estudio son el análisis de los obstáculos percibidos por 73 autores, así como los problemas identificados por 17 pares evaluadores, revisores o árbitros, según se monitoreó en el flujo de gestión editorial.

Marco teórico

Puesto que las percepciones de los participantes en la investigación nos permiten conocer sus apreciaciones respecto al objeto de estudio, empezamos definiendo el término “percepción”. Percibir significa que “yo indico algo como algo; según muestra la reflexión sobre lo dado, esto no está simplemente ahí, sino que es concebido bajo un determinado sentido” (Krings, Baumgartner y Wild, 1979, p. 50). Si queremos conocer cómo ha percibido un individuo una experiencia determinada, le preguntamos ahora, en el presente, y esto lo lleva a recordar eventos, sensaciones y a expresar, por medio del lenguaje, buena parte de lo que viene a sus recuerdos.

A su vez, partimos de dos ejes teóricos: el docente de inglés como investigador y escritor, y las revistas académicas. El paradigma del desarrollo profesional (Freeman, 1989; Zeichner, 1983, 2010) reconoce las teorías que poseen los docentes y sus interpretaciones personales (Burns, 2010; Richards y Farrell, 2005); su experiencia y creatividad para afrontar y desarrollar escenarios identificados en su contexto, en el que la reflexión y el cuestionamiento de creencias, valores y prácticas son fuentes de crecimiento profesional (Cárdenas, González y Álvarez, 2010), y la posibilidad de que las

comunidades universitarias y escolares desarrollen perspectivas singulares respecto a procesos educativos (Kincheloe, 2003). Todo esto implica reconocer las dimensiones individual e institucional del profesorado (Richards y Farrell, 2005), lograr que mantenga una actitud reflexiva y esté dispuesto a la interacción con distintas comunidades. A su vez, la acción dialógica se amplía cuando, como conocedor y productor legítimo de conocimiento, el docente adopta la investigación y el relato de sus experiencias como una forma de desarrollo profesional (Edge y Richards, 1993; Golombek y Johnson, 2017; Johnson y Golombek, 2002; Sharkey, 2009).

En esta línea de pensamiento, se reconoce el creciente interés de los docentes por emprender investigaciones y su papel como agentes sociales capaces de aportar conocimientos a sus comunidades académicas (Arias y Restrepo, 2009; Banegas, 2018; Orrego y Mesa, 2005; Quintero-Corzo, Munévar-Molina y Munévar-Quintero, 2008). Así, enfoques como la investigación acción, la investigación en el aula y la etnografía sitúan al docente como cuestionador y planificador de decisiones, capaz de vincular su área de enseñanza con la formación, actualización y conciencia histórica de su realidad (Burns y Westmacott, 2018; Cárdenas y Nieto, 2010; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Cortés Cárdenas, Cárdenas y Nieto Cruz, 2013; Kemmis y McTaggart, 1988).

En cuanto a las revistas académicas, hallamos esfuerzos por crear y apoyar a comunidades de docentes a consolidar sus escritos. Se destaca el estudio de Smiles y Short (2006), quienes analizan el bajo número de manuscritos de docentes de base (no pertenecientes a ámbitos universitarios o centros de investigación), que se presentan a evaluación en una revista editada en Estados Unidos y el aún más bajo número de aquellos que se aceptan para publicar. En Colombia, en Cárdenas (2003) documenté los criterios que ayudaron a docentes de primaria y secundaria de un programa de formación permanente a completar sus escritos para ser publicados en *Profile*, las dificultades

para la escritura académica, las estrategias empleadas para superarlas y los beneficios percibidos por los docentes después de lograr la meta. En el marco de ese mismo programa, Cárdenas y Nieto (2010) también registramos algunas experiencias de docentes como investigadores y escritores, y encontramos interés expreso de algunos de ellos para publicar. Posteriormente, en Cárdenas (2014) exploré las razones que llevaron a algunos autores a presentar sus manuscritos a la revista, sus experiencias durante el proceso de edición y lo que ha significado para ellos la publicación de sus artículos en ella. Finalmente, Cárdenas y Rainey (2017) examinamos vivencias de autores de la revista y los retos de la publicación para divulgar las investigaciones de docentes de contextos periféricos (de países “en vía de desarrollo”). Igualmente señalamos algunos retos para que se reconozca la naturaleza del conocimiento resultante de sus indagaciones. En todos esos estudios se reconoce la importancia de divulgar los resultados de proyectos de investigación acción e innovación, pero también se admite que las tensiones relacionadas con los compromisos laborales y familiares, así como las inseguridades para publicar, repercuten en el óptimo tránsito por los procesos escriturales que ello acarrea.

Por otra parte, Lillis *et al.* (2010) señalan las presiones que se viven en los países no angloparlantes para publicar en inglés y las dificultades que se enfrentan tanto en lo que respecta a recursos materiales como lingüísticos. Así, a partir de las experiencias de una revista británica especializada en educación, analizan un programa de “mentoría” o asesoría, que buscó hacer frente a las desigualdades para publicar.

Como se ve, la concepción del docente de inglés como investigador y escritor reconoce su capacidad para generar y divulgar conocimientos. No obstante, precisamos estudiar los obstáculos que enfrentan para lograr la publicación de sus artículos y responder tanto a los requerimientos de los evaluadores, como a los retos que presenta la sociedad actual.

Método

Enfoque e instrumentos

Realizamos un estudio de caso exploratorio (Simons, 2011; Yin, 2009) para conocer las experiencias de autores de la revista *Profile* durante los procesos de evaluación de sus manuscritos.

Con este objetivo, enviamos un cuestionario corto, por correo electrónico, a los autores que habían publicado en la revista entre los años 2000 y 2012, con el fin de identificar los motivos que los llevaron a enviar sus manuscritos, sus experiencias durante la evaluación de sus artículos, las dificultades y algunas reflexiones sobre el significado que tuvo para ellos el haber logrado publicar (véase “Anexo”).

El cuestionario fue de tipo transversal seccional, de prevalencia o *cross-sectional*, puesto que los datos se recopilaban en un solo momento, para luego realizar una descripción de los asuntos en cuestión (Creswell, 2009). Se contó con la autorización de los autores para usar la información en la investigación y en su divulgación.

También analizamos 17 conceptos evaluativos que incluían aspectos como rechazo del artículo, numerosas observaciones o revisiones solicitadas a los autores, y el seguimiento al flujo editorial de la revista.

El formato de evaluación de los artículos involucra la revisión de elementos formales y de contenido, una conclusión donde se plasma el concepto final del evaluador, sugerencias y comentarios adicionales a los autores y observaciones dirigidas a la editora, si fuere necesario.

Por su parte, en el flujo editorial se registran los detalles de presentación y revisión de los manuscritos, las comunicaciones que se establecen con autores y evaluadores, las revisiones requeridas, observaciones de la editora y los ajustes que podrían incorporarse en los procesos editoriales.

Participantes

Se recibieron respuestas de 73 autores, de 251 que habían publicado en la revista. Los autores trabajaban en distintos niveles educativos: 70 % en universidades; 20 % en colegios de primaria o secundaria; 7 % eran recién graduados de licenciatura en lenguas, y el 3 % restante laboraba en institutos de lenguas o como asesores. Sus artículos versaron sobre enseñanza del inglés, formación docente y políticas lingüísticas.

En cuanto a sus nacionalidades, la mayoría provienen de contextos no anglófonos. Sesenta (82 %) son colombianos, distribuidos así: 35 profesores universitarios, 11 de primaria y secundaria, 5 de universidades y colegios, 3 de institutos de lenguas y 6 recién graduados. Los 13 autores restantes (18 %) eran mayoritariamente docentes universitarios de Estados Unidos (3), México (3, incluido un docente de secundaria), India (2), Reino Unido (2) y uno de Turquía, Italia y Ucrania, respectivamente.

Por otro lado, respecto al perfil de los árbitros o pares evaluadores, el 90 % tiene formación doctoral y se ubican en el sector universitario de Australia, Brasil, Colombia, España, Estados Unidos, India, Italia, México, Perú, Polonia, Portugal, Reino Unido, Uruguay y Venezuela.

Análisis de datos

Primero realizamos codificación abierta y análisis comparativo constante (Strauss y Corbin, 1990), para garantizar la credibilidad de los sentidos expresados por los participantes. En segundo lugar, emprendimos procesos de restitución al campo o confrontación de pares o *member checks* (Merriam, 1991), para lo cual se compartieron los hallazgos con autores y evaluadores asistentes a dos congresos internacionales (Cárdenas, 2013; 2017). Además, se buscó la eliminación o el control de prejuicios, mediante la clarificación de suposiciones y recurriendo a orientaciones teóricas relacionadas con el objeto de estudio.

Resultados

Identificamos dos temas centrales: los problemas expresados por los autores al evocar el proceso de arbitraje de sus manuscritos y los aspectos problemáticos que se recogen en las evaluaciones. A continuación detallamos cada tema e ilustramos los hallazgos con extractos tomados de testimonios de los participantes. Estos fueron expresados en lengua inglesa y traducidos para efectos de esta publicación.

Los nombres de los autores son ficticios o los sugeridos por ellos al final de la encuesta, mientras que los evaluadores se identifican con la abreviatura “Ev.” y un número.

Por otra parte, si bien en el cuestionario se menciona el uso del nombre para dar mayor naturalidad a las narraciones, no se trata de una revelación completa de la identidad de los autores.

186 Dificultades percibidas por los autores

Estas se inscriben en tres áreas: la escritura académica, las circunstancias que inciden en la posibilidad de responder oportunamente a los requerimientos de la revista y el trabajo en equipo. En la tabla 1 se resumen los principales problemas y las herramientas usadas por los autores para superarlos.

Tabla 1 Dificultades encontradas por los autores y estrategias empleadas para solucionarlas

| Dificultades | Estrategias |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Revisar y presentar de nuevo el manuscrito • Información faltante en la primera versión • Sintetizar • Delimitación del tema • Cumplimiento de requisitos propios del tipo de artículo • Tiempo para responder a las revisiones solicitadas • Escritura en equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Perseverancia, disciplina • Atención a la retroalimentación • Diálogo con los evaluadores • Comunicación con coautores • Revisión de estilo • Acompañamiento y motivación por parte de la revista |

Encontramos que 19 (29 %) de los autores encuestados experimentaron tensiones durante la evaluación de sus artículos. Las tensiones se generaron principalmente por asuntos relacionados con la escritura académica: la revisión de aspectos señalados por los evaluadores, la necesidad de incorporar información faltante en la primera versión, el resumen de ideas para dar prioridad a información relevante, la delimitación del tema para así mantener un hilo conductor en el manuscrito y el cumplimiento de requisitos propios del tipo de artículo (estructura de artículos referidos a investigaciones, innovaciones o reflexiones; la justificación del objeto de estudio, la integración de aspectos teóricos o trabajos en el área; discusión de resultados y las conclusiones, entre otros). Una profesora de secundaria ilustra algunos de los temas citados:

El principal problema para tener el documento listo fue el dedicarle tiempo. La escritura académica es un reto e implica un compromiso serio con tu trabajo y, por supuesto, con tus lectores. Para muchas personas escribir es un proceso natural; sin embargo, soy de las que realmente necesitan revisar una y otra vez lo que se escribe, para sentirse bien con la forma como expreso las ideas (Myriam).

Igualmente relacionado con la escritura académica, hallamos que el 3 % de los autores expresó haber estado en desacuerdo con los evaluadores, pero después de un tiempo comprendieron la pertinencia de sus sugerencias. Mientras que una docente universitaria mostró desconcierto por no recibir ningún comentario exigiendo ajustes, “porque sabía que el artículo necesitaba algunas correcciones y podía mejorarse con los comentarios y sugerencias de los evaluadores” (Ana), un 3 % de los autores afirmó que cumplir con los requerimientos de los pares evaluadores es, hasta cierto punto, complejo o estresante. Tres profesores universitarios manifestaron:

Algunas veces los evaluadores tienen criterios diferentes y es difícil saber qué ruta tomar (John).

Es difícil seguir pautas de diferentes evaluadores, especialmente cuando los comentarios no son consistentes. Por supuesto, este tipo de situaciones no es

necesariamente negativa, pero puede ser estresante (Aleida).

Aunque la retroalimentación era clara, fue un poco difícil tratar de interpretar exactamente lo que se me pedía hacer (Luis).

En el plano personal, ubicamos el efecto de las condiciones laborales y el trabajo colaborativo. Para algunos autores, “el tiempo para hacer los ajustes fue muy limitado. Teníamos que darnos prisa para hacer todos los ajustes a tiempo, pero sabía que era el mismo asunto en todas las revistas” (Fabio). Al respecto, aducen inconvenientes personales y laborales que, unidos a las exigencias de la publicación, inciden en la demora en el envío de los ajustes. Así recuerda una docente de secundaria: “Mi colega y yo empezamos a trabajar en distintas instituciones y era difícil encontrarnos para trabajar” (Isabella). La redacción en equipo tampoco es una tarea fácil. A este tenor, una autora recuerda:

[los autores del artículo] somos un grupo de cuatro profesores [dos de colegios y dos de institutos de lenguas]. Fue difícil llegar a un acuerdo de ideas y al final uno de nosotros tenía que tomar una decisión respecto al documento (Sandra).

Con todo, los autores evocaron las estrategias que les permitieron superar los *impasses*: perseverancia, disciplina, atención a la retroalimentación, diálogo con los evaluadores (mediante la interpretación de sus comentarios y el envío de cartas o notas aclaratorias), comunicación con coautores (para definir agendas de trabajo), revisión de estilo (en algunos casos, acudiendo a otros pares académicos o a hablantes nativos del inglés), y aprovechamiento del acompañamiento y la motivación que brinda la revista.¹ Los siguientes testimonios —el primero, de una recién graduada de un programa de licenciatura; los otros dos, de estudiantes de maestría, y el último, de una docente universitaria— ilustran cómo superaron los obstáculos:

1 La revista orienta especialmente a los escritores noveles, con revisiones previas al inicio de los procesos de evaluación. También se empeña en que la retroalimentación que reciban los autores esté sustentada en los formatos que procesan los revisores y la editora.

Con mi colega decidimos pedirle a un experto que revisara y corrigiera nuestro artículo (Adriana).

Tuvimos que ajustar el artículo 3 o 4 veces (Lisbeth).

El correo electrónico es una buena estrategia. También los esfuerzos para encontrarnos y organizar la información (Isabella).

Las experiencias, supongo, son algo similares a las de muchos autores: esforzarse por encontrar tiempo para reunirse con los coautores, repasar algunas de las actividades que dieron origen a la publicación para hacer las cosas bien, cumplir con todos los requisitos y ser guiado de manera amable por los editores [pares evaluadores y editora de la revista] (Rosalba).

Problemas hallados por los evaluadores en los manuscritos

El análisis de 17 formatos de evaluación y de las notas registradas en el flujo editorial reveló diversos problemas. Estos se presentan, de mayor a menor frecuencia, en la tabla 2.

En el *plano formal*, los evaluadores objetan el estilo empleado por los autores, pues este a menudo dificulta la comprensión de los manuscritos. También aluden a la falta de claridad en la introducción o de especificidad en la brecha que se quiere cubrir con el trabajo. Advierten, además, fallas en el uso de la literatura, bien sea porque los autores solo relacionan trabajos, sin perspectiva analítica, o porque no se presentan los elementos fundamentales provenientes de estudios revisados o su relación con el asunto abordado en el artículo. En cuanto a las referencias, los evaluadores encuentran que se citan fuentes al final del manuscrito, pero no se usan en el texto; otras no reflejan una revisión de literatura reciente o simplemente se mencionan en términos generales en el texto, sin mostrar la pertinencia para el tema.

En lo referente a la organización, los evaluadores cuestionan la inadecuada secuencia de argumentos y el desarrollo de ideas, en muchas ocasiones, sin conexión con el contenido.

Finalmente, a veces el título resulta ser muy amplio o no relacionado con el tema, y el subtítulo, inadecuado.

Tabla 2 Aspectos problemáticos hallados por los evaluadores

| Áreas de atención | Aspectos problemáticos |
|---|----------------------------|
| Aspectos formales | Estilo |
| | Claridad |
| | Literatura y referencias |
| | Organización |
| | Título |
| Aspectos de contenido | Conclusiones |
| | Introducción |
| | Teoría |
| | Contenido |
| | Foco o eje del texto |
| | Secciones |
| | Método |
| | Análisis |
| | Ejemplos |
| Principales motivos para rechazar un manuscrito o requerir revisiones | Estilo |
| | Método |
| | Marco teórico |
| | Preguntas de investigación |
| | Resumen |
| | Foco o eje |

188

Las siguientes citas ilustran algunos problemas de forma:

Se puede leer, pero, en mi opinión, el contenido incluye muchísimos elementos que debilitan la discusión y hacen perder el interés del lector (Ev.1).

Se cita alguna literatura (por ejemplo, sobre la escritura de materiales), pero se requiere más teoría para sustentar el argumento de que los materiales pueden incidir en la motivación y, a su vez, apoyar el aprendizaje del idioma (Ev.3).

El mayor problema con el artículo es el estilo, lo que lo hace no apto para publicar en su estado actual. La escritura es muy difícil de seguir y demanda mucho esfuerzo de parte del lector, debido, en mayor medida, a la falta de claridad en la expresión y, en parte, a causa de errores en el uso del idioma (Ev.2).

Si bien los evaluadores afirman que los elementos de forma inciden en su decisión para no recomendar los manuscritos o exigir cambios sustanciales,

los *aspectos de contenido* aparecen con frecuencia en sus evaluaciones (véase tabla 2). Señalan que:

1. Las fallas en las conclusiones radican en que faltan en el texto como tal, no se relacionan con su contenido o no están ligadas a las preguntas de investigación.
2. El tema no se introduce claramente.
3. Los marcos de referencia de algunos artículos no se basan en teoría o esta no se explica plenamente.
4. El contenido no se relaciona con el tema central.
5. El foco o eje del texto no son claros.
6. Las secciones no se relacionan con el tema central, son erradas o incompletas.
7. La información, en relación con el método, es insuficiente, y falta conexión entre las preguntas de investigación y la recogida de datos.
8. El análisis adolece de un desarrollo adecuado de las ideas o de un tratamiento riguroso de los resultados.
9. Los hallazgos no siempre se ilustran con ejemplos pertinentes; los que se presentan tienen un sustento débil, o simplemente se incluyen testimonios sin analizar.

Leamos algunos testimonios:

Pienso que los autores necesitan definir claramente la brecha que han hallado en la literatura, así como la audiencia a la cual quieren llegar, el propósito del escrito y luego focalizar su análisis en ellos. La forma como se presenta el manuscrito es muy amplia y el tratamiento que se da a los distintos aspectos es superficial. Los autores tienen resultados interesantes, pero necesitan trabajar más en ellos una vez definan su audiencia (Ev.7).

La sugerencia sería incluir una sección de discusión donde se aborden, a profundidad, los diferentes aspectos que sólo se esbozan a lo largo del texto. Luego, la sección de conclusiones sería muy corta y [faltaría] una respuesta precisa a las preguntas de investigación (Ev.6).

Como puede colegirse, las objeciones de los evaluadores en cuanto a la forma y el contenido de los manuscritos inciden en las conclusiones de su dictamen. Así, el estilo, el método, el marco teórico, las preguntas de investigación, el resumen y el eje central del texto son los principales motivos para rechazar o solicitar revisiones mayores (véase tabla 2). Este evaluador los registra en su conclusión:

El artículo tiene serias fallas en el uso de la literatura, en aspectos metodológicos y de forma. Es un trabajo incipiente que debe ser reescrito, aunque puede ser difícil mejorar algunos aspectos metodológicos relacionados con la recogida de datos [...] El texto necesita más trabajo en la definición del propósito y la audiencia [...] Elaboración en la sección de resultados, conceptos e ideas presentadas, que puedan contribuir al campo y a la audiencia a la cual va dirigido [...] Integración de la teoría existente con los resultados [...] Discusión del significado que tienen los resultados de este estudio para los diferentes actores o para la audiencia a la cual va dirigido (Ev.11).

Discusión

Los resultados muestran que los *impasses* percibidos por los autores y los evaluadores coinciden principalmente en dos grandes ámbitos: la escritura académica y aspectos de contenido. En tal sentido, se observan puntos de encuentro con estudios realizados en contextos angloparlantes, de inglés como segunda lengua o no angloparlantes, así como elementos adicionales a los hallados en estudios referidos a autores que han publicado en la misma revista (Cárdenas, 2003, 2014; Cárdenas y Nieto, 2010; Cárdenas y Rainey, 2017).

Los *impasses* se hallan también en la orientación de un grupo de docentes estadounidenses, para preparar sus manuscritos (Smiles y Short, 2006) y en la caracterización de las circunstancias que viven escritores de contextos periféricos para publicar en inglés (Adnan, 2009; Flowerdew, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2007; Lillis y Curry, 2010; Pérez-Llantada *et al.*, 2011).

Los *problemas en la escritura académica* atañen a la falta de familiaridad de los autores con la estructura

retórica propia de las revistas científicas y de los tipos de artículos, lo cual parece incidir tanto en los vacíos en el contenido de los manuscritos, como en la dificultad para comprender a cabalidad las ideas que allí se expresan. A su vez, esos problemas generan apreciaciones negativas de los evaluadores: concluyen que hay carencia de “atractivo retórico” (Swales, 1990) para que la comunidad internacional los acepte y auguran una baja probabilidad de que artículos con esas falencias sean leídos.

Los autores y evaluadores de este estudio revelan que las complicaciones con la organización de los textos, el estilo y la claridad en la presentación de la información no solo obedecen a la posible falta de dominio de las particularidades de los artículos académicos; también están relacionados con las competencias lingüísticas y escriturales de los autores (fluidez en el discurso, manejo del léxico, la sintaxis y los registros propios de la comunicación científica o académica) y la capacidad para interpretar la retroalimentación que reciben o contraargumentar. Coincidimos en que la proficiencia en el idioma es uno de los factores experimentados por los autores o señalados por los evaluadores. Este factor es predominante en el estudio de Flowerdew (1999a), en el contexto de Hong Kong. Por su parte, el examen de las dificultades de una población de autores españoles para publicar muestra que, además del factor lingüístico, la experiencia como escritores repercute notablemente en su mejor comprensión de las convenciones de los artículos académicos tanto en lengua inglesa como española (Moreno, Rey-Rocha, Burgess, López-Navarro y Sachdev, 2012).

Los resultados presentados aquí confirman los del estudio sobre las opiniones de profesores de educación primaria y secundaria que habían publicado en la revista *Profile* en su fase inicial, entre 2000 y 2001: los profesores que no habían tenido contacto con la escritura académica de documentos extensos en los últimos años manifestaron problemas para cumplir con las exigencias en la preparación de un artículo (Cárdenas, 2003).

También coinciden con los hallazgos de Smiles y Short (2006), en cuanto a que la escritura de textos destinados a la publicación ofrece muchos beneficios profesionales a profesores investigadores y a la comunidad académica. Sin embargo, el proceso es exigente; demanda tiempo y experiencia.

Por su parte, los *asuntos de contenido* conciernen a la falta de articulación entre el eje temático y las conclusiones; la pertinencia de las secciones; la falta de profundidad en el análisis de resultados; la omisión de información relevante como literatura apropiada, un elemento también encontrado por Flowerdew (2001).

Otro problema radica en la imposibilidad de justificar el objeto de estudio, la descripción incompleta de la metodología empleada, y su incidencia en la presentación de los resultados, y la falta de argumentos para mostrar la pertinencia que tiene un asunto local para un ámbito más amplio.

190

Este último inconveniente, denominado “parroquialismo” o “ubicación muy específica” (Flowerdew, 2001) bien puede ser cuestionado por comunidades periféricas como las que publican en la revista *Profile* o la consultan, por cuanto esta busca ante todo acoger asuntos propios de sus contextos inmediatos y, a su vez, incentivar la publicación de autores locales (Cárdenas y Rainey, 2017). No obstante, esto no significa desconocer la necesidad de mostrar el significado de lo que allí se publica, en relación con literatura existente y referida a diversos contextos.

El llamado a la inclusión de voces de autores de diferentes niveles educativos en la revista no implica que se promueva la supremacía de lo local o las contribuciones de ciertas comunidades, ni tampoco supone un respaldo a un punto de vista parroquial. Por el contrario, Lillis y Curry (2010) argumentan a favor del sostenimiento de la investigación local tanto en contextos locales como globales. También recomiendan a los investigadores multilingües quedarse frecuentemente en su

área inmediata con sus investigaciones y publicaciones, aun publicando en una comunidad global. En tal sentido, los autores que participaron en este estudio tratan de cruzar fronteras; han recurrido a formas de exponer asuntos primordialmente locales, de tal manera que lleven a una publicación exitosa y a capturar la atención de una amplia audiencia.

Como se indicó, la mayoría de los 73 autores participantes en este estudio son hispanohablantes (60 colombianos y 3 mexicanos). En su mayoría señalan que, al no ser nativos de la lengua inglesa, deben esforzarse más e invertir bastante tiempo para lograr publicar. Esto concuerda con hallazgos de Burrough-Boenisch (2003), Li (2006), Lillis y Curry (2010) y Pérez-Llantada *et al.* (2011).

Al igual que concluyeron Smiles y Short (2006), en los planos personal y laboral se encuentran circunstancias que, de alguna forma, inciden en la celeridad y la efectividad de la labor escritural. Para los autores, los retos que implica el trabajo colaborativo están asociados a las condiciones laborales del profesorado, así como a la transformación de la investigación en el formato de un artículo, la tendencia a olvidar el tono de la voz de los maestros al escribir los textos, la escritura en el marco de una línea de pensamiento propia de la revista que se tiene en la mira, la incorporación de elementos teóricos y la reflexión en torno a los hallazgos. Para los escritores noveles, en particular, es difícil conservar el foco del texto, escribir desde los detalles de lo que se vive y conectarlos con cuestiones que trasciendan el mismo texto. Asimismo, hallamos convergencias con Canagarajah (1996, 2002a, 2002b, 2003) respecto a las políticas de producción del conocimiento y los requerimientos no discursivos en las publicaciones académicas de autores de contextos periféricos. Igualmente, concordamos con Lillis y Curry (2010) en cuanto a los retos que los autores enfrentan desde la periferia y cuyas posibilidades de publicar se dificultan por la naturaleza de su trabajo.

A la luz de las dificultades percibidas por autores y evaluadores, surgen también inquietudes sobre las prácticas evaluativas. Los árbitros de la revista *Profile* realizan una labor solidaria, sin retribución alguna. Sus veredictos constituyen diálogos con el equipo editorial y, así sea de manera unilateral, con los autores. Estos reconocen el papel formador de los revisores, como expertos y lectores críticos y, en algunos casos, se enfrentan a la compleja interpretación de sus apreciaciones o sugerencias, a la toma de decisiones respecto a evaluaciones contradictorias o a la incertidumbre ante veredictos negativos, no contundentes, generales o carentes de justificación. Como encontró Paltridge (2015), los cambios demandados por los árbitros comprenden directrices, sugerencias, solicitud de aclaraciones y recomendaciones. Aunque la mayoría de esos cambios se requerían directamente, otros no eran explícitos y constituyeron una dificultad especialmente para los escritores noveles, quienes solicitan mayores detalles para dimensionar y ejecutar los ajustes, responder a los revisores y, en últimas, incrementar sus posibilidades de publicación.

En cuanto a la experticia que reconocen los autores en los evaluadores, surgen interrogantes que podrían constituir el foco de futuras investigaciones. Sería pertinente examinar de qué manera los saberes de los evaluadores se evidencian en sus evaluaciones y cómo influyen en ellas. En contraste, sería pertinente examinar las percepciones de autores y editores frente a aquellas evaluaciones de pares que carecen de rigor.

Notamos, al igual que Belcher (2007), el papel de los pares evaluadores en abrir o no las puertas a autores no pertenecientes a las esferas académicas, es decir, de contextos periféricos. Al igual que la mayoría de los autores de la revista *Profile*, los hallazgos sugieren que, entre otras cosas, la persistencia, la disposición para continuar la revisión y la presentación de nuevo de los escritos, cuando estos contenían numerosos comentarios críticos de los revisores, puede redundar en su publicación.

La dimensión personal y afectiva de los autores emerge también en sus reflexiones respecto a sus experiencias con la escritura, la interpretación de las evaluaciones y la toma de decisiones con el fin de mejorar sus manuscritos. En este sentido, Pérez-Acosta (2016) nos recuerda cómo las experiencias previas, de la niñez y la escuela, pasando por la vida universitaria, han generado aversión hacia la escritura. Puesto que a menudo se reciben retroalimentaciones negativas acerca del desempeño en la escritura (ortografía, caligrafía, redacción, coherencia, sentido, etc.), se evita escribir espontáneamente (por ejemplo, para publicar, como meta personal), con lo cual se logra eludir evaluaciones y, en consecuencia, la crítica. Estas circunstancias deberían ser parte de los elementos de juicio de los editores en su labor mediadora, para servir de puente entre evaluadores y autores. Desde su posición, los editores podrían entonces propiciar comunicaciones asertivas y constructivas, que exhorten al autor a comprender el valor de la evaluación crítica, con miras a enriquecer su manuscrito y, a la vez, ampliar sus conocimientos del tema objeto de estudio.

El empeño de la revista por descentrar la producción textual académica y las prácticas evaluativas (Lillis y Curry, 2010; Sheridan, 2017) coincide con los esfuerzos de las publicaciones colombianas por visibilizar el conocimiento tanto de autores locales como internacionales, y por constituir comités científicos y evaluadores de diversos países. La interacción que existe dentro del proceso de publicación sintoniza con el concepto de *capital social* de Bourdieu (1987),² ya que probablemente se crean, desde el reconocimiento mutuo, el respeto y el reconocimiento como autor, cuyas ideas son valiosas a los ojos de la comunidad local y la comunidad en general. Así, en los formatos de evaluación analizados en esta investigación es común hallar que los árbitros instan a los auto-

2 Bourdieu insta a tener presente la colaboración social entre miembros de una comunidad y el beneficio que obtienen los individuos para sí mismos y para interactuar en un grupo social.

res a revisar con mayor rigor determinados puntos de los manuscritos; por su parte, los autores señalan los aportes de las sugerencias y críticas de los revisores, y también reportan el uso de ayudas para subsanar los problemas que encuentran en la consolidación o ajuste de sus escritos. Los apoyos se verifican en la misma publicación o en fuentes a las cuales acuden los autores por iniciativa propia. Se resalta aquí el papel facilitador de los *literacy brokers* o *mediadores* (Lillis y Curry, 2006, p. 4); por ejemplo, pares académicos, hablantes nativos del inglés y miembros de equipos editoriales, como editores y evaluadores, en los esfuerzos que realizan académicos de contextos periféricos para publicar.

Sin embargo, aunque algunos participantes del estudio reconocen los aportes de la revista en etapas previas al envío a evaluación, tal labor requiere tiempo y personal especializado. Al respecto, Rowland (2002) indagó, entre académicos de distintas disciplinas, acerca de sus roles como autores, editores y árbitros, la revisión por pares de artículos académicos y sus costos económicos, y encontró que defienden la preservación de un sistema de arbitraje previo a la publicación. Esto exige importantes sumas de dinero que, se espera, sean aportados por los financiadores de los trabajos de los autores. Una acción concreta, no solo de arbitraje, sino de acompañamiento o mentoría, como la reportada por Lillis *et al.* (2010), constituye una opción ideal para descentrar las publicaciones académicas y brindar a los docentes de inglés mayores posibilidades para publicar. Las autoras identificaron las inequidades de autores, provenientes de Asia, África y Europa, y de diversos contextos lingüísticos, no nativos del inglés, para publicar en este idioma. Luego desarrollaron un programa para apoyarlos, con el fin de someter sus textos a evaluación e, idealmente, lograr su publicación. Los autores tuvieron acceso a recursos que normalmente no están disponibles (consulta a expertos, integrantes del comité editorial, evaluadores y revisores de estilo). Los resultados, aunque exitosos, también hacen pensar

hasta qué punto el empoderar a autores de contextos periféricos para que tengan mayor visibilidad y acceso a publicaciones hegemónicas (de países y contextos poderosos) aumenta la posición de dominio del mundo anglófono y de las publicaciones en lengua inglesa, así como su supremacía frente a las que publican en otros idiomas.

Conclusiones e implicaciones

Investigar en torno a las dificultades de los docentes como escritores implica reconocer que los inconvenientes no se pueden comprender sin referencia al significado que los propios autores y sus evaluadores atribuyen a su labor. La revisión de la literatura muestra pocos estudios sobre las circunstancias que viven docentes de inglés, de contextos periféricos como el latinoamericano, para publicar sus artículos en revistas científicas.

En este artículo analizamos las dificultades para publicar artículos en la revista *Profile*, a partir de las percepciones expresadas en una encuesta por un grupo de 73 autores, docentes de inglés, mayoritariamente colombianos (82 %), y de los formatos de evaluación diligenciados por 17 árbitros. Observamos que evaluadores y autores coinciden al identificar dos áreas: la escritura académica y la inclusión de contenidos pertinentes, acordes con la estructura del tipo de artículo que se espera publicar. Adicionalmente, algunos autores señalan la incidencia de circunstancias personales y laborales en el manejo del tiempo, los sistemas de trabajo y la confianza para lograr sus propósitos.

Mientras que los autores relatan cómo superaron los obstáculos, algunos evaluadores sugieren líneas de acción para secciones específicas; otros exigen de los autores una lectura inferencial, y unos pocos se limitan a un veredicto negativo o positivo que conduce al autor a sopesar los conceptos evaluativos y los motivos que llevaron a un evaluador a un concepto escueto, sin mayores justificaciones. Con todo, para los autores, la organización de los manuscritos para responder a las sugerencias de los pares

evaluadores es una tarea exigente y difícil, por cuanto no solo deben reflejar en ellos el rigor en asuntos formales y de contenido, sino también responder a los requerimientos de las revistas.

El presente estudio nos permite avanzar en el conocimiento del profesorado y, además, derivar posibles implicaciones tanto para la carrera docente como para los procesos editoriales de las revistas. No obstante, son necesarias más investigaciones sobre el profesor de inglés como investigador y escritor en los programas de formación docente de pregrado y posgrado.

Por otra parte, y aunque puede resultar paradójico que los autores, docentes de inglés, tengan dificultades para escribir sus artículos, sus reflexiones y los veredictos de los árbitros nos llevan a resaltar un aspecto que merecería abordarse en estudios posteriores: el origen de las incertidumbres y temores frente a la escritura y a la publicación académica.

Asimismo, precisamos un mayor énfasis en la escritura de textos académicos, en la enseñanza de la estructura retórica aceptada en las revistas internacionales, en el acceso a materiales de orientación en la escritura académica y, sobre todo, mayor familiarización con los artículos de revistas científicas. Esto último implica el “consumo” no solo de lo que se publica en los ámbitos anglófonos, sino también en revistas que divulgan problemáticas de nuestros entornos educativos.

Por otra parte, el escaso tiempo o la carencia de incentivos para escribir, así como la atareada agenda de los docentes, unidos a las dificultades que se enfrentan tanto en recursos materiales como lingüísticos, son factores decisivos para vislumbrar apoyos puntuales tendientes a ayudar a superar las desigualdades para publicar. Las estrategias pueden ser diversas: programas de mentoría o asesoría; empleo de formatos similares a los utilizados en las revistas científicas; evaluar contenidos de los cursos

que se imparten en los programas de formación docente y fomentar grupos de estudio con lectores críticos de los escritos en proceso. Probablemente esto avive una posición reflexiva y crítica respecto a qué y cómo se publica.

En cuanto a las revistas editadas en nuestros contextos periféricos, si buscamos ampliar la presencia de los docentes, tendríamos que asegurar un proceso editorial de fácil manejo para evaluadores y autores, oportuno y constructivo. No sobra señalar que, sin la intención de promover una política condescendiente, los expertos de los comités (editorial y científico), los árbitros y los revisores de estilo deberían conocer la visión y la misión de las publicaciones para actuar en consecuencia.

Finalmente, y como puede leerse en la siguiente cita, existen ideas equivocadas respecto a quién puede llegar a publicar en revistas académicas, y aunque algunas veces hay falta de seguridad, la disposición para superar miedos, el cumplimiento en los requerimientos y la labor mediadora de los evaluadores animan a los autores a confiar en sus potencialidades escriturales y continuar fortaleciéndolas.

Recuerdo haber gastado mucho tiempo y días trabajando en el artículo y hacer muchas revisiones por cada párrafo que escribía. Cuando terminé mi artículo le pedí a dos colegas muy conocedores que lo leyeran y revisaran si tenía sentido y si iba a hacer útil para los lectores. Finalmente, entregué el artículo, siendo consciente de que si era aceptado para publicación los expertos lo leerían previamente y me pedirían hacerle correcciones. Cuando recibí los dos formatos de evaluación de dos árbitros me sentí un poco decepcionada conmigo misma... Esperaba algunas correcciones, pero ¡no tantas! Después de superar este sentimiento, empecé a hacer los debidos ajustes. Hoy en día estoy muy agradecida por eso, porque nunca aprendí tanto desde entonces. Los evaluadores no me dieron las respuestas, sino que me dieron pistas para llegar a ellas y eso me hizo darme cuenta de que aún necesitaba aprender muchos aspectos de la escritura académica (Fanny).

Referencias

Adnan, Z. (2009). Some potential problems for research articles written by Indonesian academics when submitted to international English language journals. *Asian EFL Journal*, 11(1), 107-125.

Arias, C. I., y Restrepo, M. I. (2009). La investigación-acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 109-122.

Banegas, D. L. (2018). Towards understanding EFL teachers' conceptions of research: Findings from Argentina. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 57-72. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.61881>.

Belcher, D. D. (2007). Seeking acceptance in an English-only research world. *Journal of Second Language Writing*, 16, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.12.001>.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.

Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*. New York, NY: Routledge Taylor y Francis Group.

Burns, A., y Westmacott, A. (2018). Teacher to researcher: Reflections on a new action research program for university EFL teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 15-23. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.66236>.

Burrough-Boenisch, J. (2003). Shapers of published NNS research articles. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 223-243. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00037-7](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00037-7).

Canagarajah, A. S. (1996). "Nondiscursive" requirements in academic publishing material resources of periphery scholars, and the politics of knowledge production. *Written Communication*, 13(4), 435-472. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088396013004001>.

Canagarajah, A. S. (2002a). *A Geopolitics of Academic Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Canagarajah, A. S. (Ed.) (2002b). Celebrating local knowledge on language and education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1(4), 243-259.

Canagarajah, S. (2003). A somewhat legitimate and very peripheral participation. En C. P. Casanave y S. Vandrick (Eds.), *Writing for Scholarly Publication: Behind the Scenes in Language Education* (pp. 197-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cárdenas, M. L. (2003). Teacher researchers as writers: A way to sharing findings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 5(5), 49-64.

Cárdenas, M. L. (2013, 27 al 29 de junio). *Dificultades para publicar artículos en inglés: percepciones e implicaciones*. Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras - Veracruz, México.

Cárdenas, M. L. (2014). Publishing and academic writing: Experiences of authors who have published in *Profile*. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 11-20. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.46144>.

Cárdenas, M. L. (2017, 12-16 de junio). *Publishing action research in the periphery: The challenge of a journal for teachers of English*. Ponencia presentada en Action Research Network of the Americas (ARNA) - Cartagena, Colombia.

Cárdenas, M. L., González, A., y Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *FOLIOS*, (31), 49-67.

Cárdenas, M. L., y Nieto, M. C. (2010). *El trabajo en red de docentes de inglés*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Cárdenas, M. L., y Rainey, I. (2017). Publishing from the ELT periphery: The *Profile* journal experience in Colombia. En M. J. Curry y T. Lillis (Eds.), *Global Academic Publishing: Policies, Perspectives, and Pedagogies* (pp. 151-165). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <http://www.jstor.org/stable/1176137>.

Cortés Cárdenas, L., Cárdenas, M. L., y Nieto Cruz, M. C. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras. Creencias de la comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods and Approaches* (3rd ed.). London: SAGE.

Edge, J., y Richards, K. (Eds.). (1993). *Teachers Develop Teachers Research: Papers on Classroom Research and Teacher Development*. Oxford: Heinemann.

Flowerdew, J. (1999a). Problems in writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 243-248. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80116-7](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80116-7).

Flowerdew, J. (1999b). Writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second*

- Language Writing*, 8, 123-145. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80125-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80125-8).
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate-peripheral participation, and the non-native English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127-150. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588099>.
- Flowerdew, J. (2001). Attitudes of journal editors to nonnative speaker contributions. *TESOL Quarterly*, 35(1), 121-149. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587862>
- Flowerdew, J. (2007). The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication. *AILA Review*, 20(1), 14-27. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.20.04flo>.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Golombek, P. R., y Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15-28. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>.
- Johnson, K. E., y Golombek, P. R. (Eds.). (2002). *Narrative Inquiry as Professional Development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kemmis, S., y McTaggart (Eds.). (1988). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London: Routledge Falmer.
- Krings, H., Baumgartner, H. M., y Wild, C. (1979). *Conceptos fundamentales de filosofía*. Tomo 3. Barcelona: Herder.
- Li, Y. (2006). A doctoral student of physics writing for publication: A sociopolitically-oriented case study. *English for Specific Purposes*, 25(4), 456-478. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.12.002>.
- Lillis, T., y Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088305283754>.
- Lillis, T., y Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. New York, NY: Routledge.
- Lillis, T., Magyar, A., y Robinson-Pant, A. (2010). An international journal's attempts to address inequalities in academic publishing: Developing a writing for publication programme. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(6), 781-800.
- Merriam, S. B. (1991). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moreno, A. I., Rey-Rocha, J., Burgess, S., López-Navarro, I., y Sachdev, I. (2012). Spanish researchers' perceived difficulty writing research articles for English-medium journals: The impact of proficiency in English versus publication experience. *Ibérica*, (24), 157-184.
- Orrego, L. M., y Mesa, C. (2005). Evaluación del componente investigativo de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. En F. Vázquez Rodríguez (Ed.), *La didáctica de la lengua extranjera. Estado de la discusión en Colombia* (pp. 29-42). Cali: Universidad del Valle, Icfes.
- Paltridge, B. (2015). Referees' comments on submissions to peer reviewed journals: When is a suggestion not a suggestion? *Studies in Higher Education*, 40(1), 106-122. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.818641>.
- Pérez-Acosta, A. M. (2016). La psicología del autor académico: del placer temprano al miedo paralizante. *Unilibros de Colombia*, (23), 8-11. Recuperado de <http://www.lalibreriadela.com/lu/pageflip/Unilibros-de-Colombia-23-2016/#/10/>
- Pérez-Llantada, C., Plo, R., y Ferguson, G. R. (2011). "You don't say what you know, only what you can": The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*, 30(1), 18-30.
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A., y Munévar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y educadores*, 11(1), 31-42.
- Rainey, I. (2005). EFL teachers' research and mainstream TESOL: Ships passing in the night? *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 6(1), 7-21.
- Richards, J., y Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowland, F. (2002). The peer-review process. *Learned Publishing*, 15(4), 247-258. DOI: <https://doi.org/10.1087/095315102760319206>.
- Sharkey, J. (2009). Can we praxize second language teacher education? An invitation to join a collective, collaborative challenge. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 125-150.

- Sheridan, C. (2017). Blind peer review at an English language teaching journal: Glocalized practices within the globalization of higher education. En M. J. Curry y T. Lillis (Eds.), *Global Academic Publishing: Policies, Perspectives, and Pedagogies* (pp. 136-150). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smiles, T. L., y Short, K. G. (2006). Transforming teacher voice through writing for publication. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 133-147. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795219.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basis of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). London: SAGE.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. DOI: <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
-
-

Anexo. Cuestionario

Encuesta para profesores que han publicado en la revista *Profile*

Estimados colegas:

Estoy trabajando en una presentación para compartir experiencias que hemos vivido en la revista *Profile* a lo largo de una década y en relación con nuestra idea de divulgar los resultados de investigaciones e innovaciones llevados a cabo por profesores de inglés.

Nombre: _____

1. ¿Por qué decidió presentar su artículo a *Profile*, para publicación?
2. Piense en las experiencias a lo largo del proceso de publicación (presentación, evaluación, ajustes) de su(s) artículo(s) en *Profile*. ¿Cuál de ellas en particular recuerda o le llaman la atención?
3. ¿Tuvo alguna dificultad a lo largo del proceso de publicación? Sí ___ No ___

En caso afirmativo, ¿de qué tipo? ¿Qué acciones le ayudaron a superar dichas dificultades?

4. ¿Qué ha significado para usted la publicación de su(s) artículo(s) en *Profile*?

5. Otros comentarios:

Agradecería su autorización para incluir citas de sus respuestas en las presentaciones y en los escritos que espero entregar para publicación. Planeo usar su primer nombre. Sin embargo, si prefiere que utilice un nombre ficticio para proteger su privacidad, por favor escríbalo aquí: _____.

Gracias por su colaboración.

Melba Libia Cárdenas

Revista *Profile*

Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Nota: El cuestionario se aplicó en lengua inglesa y se tradujo al español, para efectos de esta publicación.

How to reference this article: Cárdenas, M. L. (2019). Dificultades de docentes de inglés para publicar artículos científicos en contextos periféricos: percepciones de autores y evaluadores. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 181-197. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a09

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 24, Issue 1
January-April, 2019 / pp. 1-204 / Medellín, Colombia
ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

With the purpose of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and to get a prompt review of your manuscript.

Procedure to register and upload your manuscript on the platform

Íkala works on an Open Journal System (OJS) publishing platform, in order to ensure a transparent process of reviewing and editorial preparation for authors, editors and reviewers. No article processing charges (APCs) are levied on authors to get their manuscripts reviewed and published.

To register and upload a manuscript for review on the OJS, please follow the steps below:

1. Register as an author on <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/user/register>. At the time of uploading your submission, please fill in the metadata

requested, including a physical address and one institutional e-mail, if possible.

2. Submissions sent to *Íkala* must be original and not have been published. Submissions having been completely or partially published, or which are in the process of being published somewhere will be declined, regardless of the publication channel used.
3. In the case of Empirical Studies it is mandatory to provide the informed consents wholly and legibly. When participants are minors, the informed consent must be signed by parents or legal guardians. The informed consent shall comply with the standards of this instrument (Refer to the Ethics section for more details on this).
4. When submitting a paper for peer-reviewing, please do not consider too strictly the date of submission, since reception of submissions does not imply their automatic publication or their publication in a specific issue. Instead, we schedule papers for publication in a specific issue, on the basis of their acceptance for publication by reviewers.

201

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

5. Submissions should be between 8,000-11,000 words and must be prepared strictly according to APA (2012, 6th ed.) norms. For literature reviews, a word count of 40 thousand words, and no less than 50 reference entries, is deemed acceptable.
6. An abstract in English, Spanish, and French languages, as well as five keywords as a minimum must be inserted in the metadata of the submission. Abstracts must be accurate, coherent and concise, and reflect content. For some guide on the selection of keywords, refer to Unesco's Thesaurus. Abstracts in Empirical Studies must state clearly an introduction, a method, results and discussion. Abstracts for other kinds of articles must follow APA norms (2012, pp. 25-27). The Director/Editor is responsible for verifying abstracts follow these norms.
7. The Director/Editor is responsible for verifying the pertinence of submissions, according to *Íkala's* sections, namely: Empirical Studies, Literature Reviews, Theoretical Articles, Methodological Articles, Case Studies and Book Reviews.
8. After a first preliminary reading, submissions which are deemed unsuitable (beyond the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) shall be declined. Submissions which conform to the submission guidelines stated by *Íkala* will undergo a double-blind peer-review process.

Editorial process

1. *Íkala* will conduct a preliminary reading of any new submission to check compliance with Author guidelines and editorial standards. This may take up to 4 weeks, depending on the volume of new submissions to check. After that you may be required to make some changes. After having received satisfactorily any required amendments, you will

be notified the peer-review process has started. *Íkala* will take two weeks to find two reviewers. In case reviewers cannot be found, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.

2. Reviewers who accept the request will be given up to three weeks to complete their review.
3. If and when both reviewers do not commit to do the review, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.
4. In case one of the reviewers fails to complete the review, the final decision could be made by the Director-Editor based on the available review and her objective criteria. The same applies for conflicting reviews.
5. Reviewers will provide comments to help authors strengthen their submission. Therefore, it is expected authors fulfill reviewers' suggestions and re-submit a revised version within three weeks, so that their manuscript undergoes a second review.
6. Once a submission is accepted, relying upon the reviewers' evaluation, submissions are submitted for copyediting, as a result of which authors may be asked to approve grammar, syntax, lexical, APA norms, changes suggested, or to complete/modify any given passage, etc.
7. Author(s) will be required to make some further revisions and approve the respective versions in the copyediting and proofreading stages. No substantial amendments will be introduced after your manuscript has been accepted for publication, other than those suggested or deemed necessary by the editors.
8. Two (2) copies will be sent to the author(s)'s mailing address.

9. Should the submission be an outcome of a research project, authors must specify the name and code of the project, the institution where the project was carried out and the funding sources. Should it be the result of a thesis, seminar or conference presentation, the name of the institution or the title, venue and date of the event must be specified.
10. The Editorial Board is responsible for the journal's policies and serves as a consultant of the Director/Editor, who also reserves the right to decline submissions which do not conform to the aforementioned author guidelines.
11. All submissions published in *Íkala* have free online access, under Creative Commons' license CC BY-NC.

Publishing Ethics and Malpractice Statement

When you submit a manuscript for publication in *Íkala*, you agree you have not submitted it, as a whole or in part, previously or simultaneously, for consideration in another journal. Also, you agree your work is original, any significant third-party contribution is properly acknowledged, and all the authors have their corresponding authorship attribution.

In the spirit of honest advance in knowledge, *Íkala* strives to ensure that any material published strictly follows the ethical guidelines widely accepted in the field of scientific publications, including Ethics in Research (please see the Code of Ethics in Research at Universidad de Antioquia on <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES>) Therefore, redundant or partial publication practices are deemed non-acceptable. Editors shall reserve the right to reject any manuscript submitted for peer-reviewing by authors or institutions

that have been detected to have incurred in such a malpractice before. The same applies to any work that uses data from the same database without justified reason, and fails to include transparent cross-references to those previous publications. When such an event is detected, prompt notice will be issued to the affected publications and/or editors.

In the same line, plagiarism and self-plagiarism are not tolerated at *Íkala*. Therefore, authors are urged to treat references and citations with extreme care, so that proper attribution is given to any work that has served as a reference for the authors' own work. There are well-defined procedures to cope with this malpractice in the publishing sector. (See http://publicationethics.org/files/u7140/plagiarism_A.pdf). On the other hand, since recurring self-citation reflects some lack of objectivity, authors are encouraged to limit self-citations to up to 8-10 percent of a manuscript.

As a member of CrossRef, *Íkala* can now use CrossCheck, a similitude checker and plagiarism detection service powered by iThenticate. All manuscripts approved for publication in *Íkala* will undergo this screening for originality. Thus, *Íkala* expects to avoid misconducts such as plagiarism, multiple submission, redundant or duplicate publication, and to ensure transparency and value added in its published material.

When encountering any issue in this regard, *Íkala* will proceed as follows:

A low and medium percentage of similarity will be treated pedagogically: the submission shall be sent back to authors for revision. A higher percentage shall give cause for rejection and the refusal to consider any further submission by the author or authors involved.

Learn more in: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/about/submissions#authorGuidelines>



Imprenta
Universidad de Antioquia

Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13

Correo electrónico: imprenta@udea.edu.co

Impreso en marzo de 2019