

Gemma Santiago Alonso

Universidad de Ljubljana, Eslovenia

La alfabetización académica en la enseñanza de la escritura académica en ELE: citar vs. plagiar

Academic Literacy in Teaching Academic Writing in ELE: Cite vs. Plagiarize

Recibido: 03.10.2021 / Aceptado: 12.12.2021

Resumen: El propósito de esta investigación es identificar el grado de pericia en el uso de las citas por parte de los estudiantes. Para ello, se utilizaron dos corpus (A y B) compuestos por 30 trabajos académicos escritos por estudiantes (corpus A=15; corpus B=15) en los que se analizó cuantitativa y cualitativamente el uso de las citas, basándonos para el análisis en el modelo de Swales (1990), así como en las investigaciones de Swales 2014, Hyland 2017, Hugo Rojas et al. 2018 y Carranza y Pérez 2021. Una vez identificados los principales problemas, se diseñó una propuesta didáctica que implicara la enseñanza explícita de este aspecto desde un diseño integral que tuviera en cuenta la complejidad del fenómeno del plagio y se comprobó su utilidad empíricamente con los integrantes del corpus B.

Palabras clave: discurso académico, citación, escritura académica, atribución del conocimiento, Español con Fines Académicos (EFA).

Abstract: The purpose of this research is to identify the degree of expertise in the use of quotes by students. For this, two corpora (A and B) composed of 30 academic papers written by university students (corpus A=15; corpus B=15) were used in which the use of citations and references was analyzed quantitatively and qualitatively, using the Swales (1990) model, as well as other research (Swales 2014, Hyland 2017, Hugo Rojas et al. 2018 and Carranza y Pérez 2021). Once the main problems were identified, a didactic proposal that implies the explicit teaching / learning of this aspect was designed and empirically validated with the members of corpus B.

Keywords: Academic Discourse, Citation, Academic Writing, Attribution of Knowledge, Spanish for Academic Purposes (EAP).

1. Introducción

La escritura, dentro del contexto universitario, es una actividad que conlleva un proceso de alfabetización específicamente académica. Los estudiantes universitarios han de familiarizarse con formalidades prototípicas que son necesarias de adquirir para formar parte de la comunidad científica. Esto tiene como principal consecuencia la necesidad de una enseñanza explícita de las convenciones pertenecientes al ámbito del discurso académico.

Según investigaciones recientes (Badenhorst 2018; Carranza y Pérez 2021; Hugo Rojas et al. 2018; Soto 2009), el problema de la adquisición de la atribución de conocimientos de otros mediante citas o referencias es una actividad compleja: para la integración y construcción del entramado polifónico durante el proceso de la escritura académica, los estudiantes han de activar tanto la comprensión lectora precisa del contenido al que hacen referencia desde sus múltiples fuentes (artículos y monografías científicas), como la habilidad para la reformulación, interacción e integración de las diversas voces utilizadas. En muchas ocasiones, su desconocimiento o falta de destreza en la aplicación de los diferentes recursos lingüísticos y retóricos, así como el desconocimiento de las normas de citación, redundan en plagio. Por lo cual, el propósito principal de esta investigación es identificar, en primer lugar, el grado de pericia en el uso de las expresiones de intertextualidad manifiesta de los estudiantes universitarios. Para ello, se utilizaron dos corpus compuestos por 30 trabajos académicos escritos por estudiantes universitarios del último año de grado de la Universidad de Ljubljana (años académicos 2019-2021), en los que se analizó cuantitativa y cualitativamente el uso de las citas y referencias para reportar lo referido por otros autores, utilizando el modelo de Swales (1990, 2014) y Hyland (1999, 2017), así como otras investigaciones representativas (Badenhorst 2018; Beke 2007, 2008; Carranza y Pérez 2021; Hugo Rojas et al. 2018; Reyes 1993; Soto 2009; Venegas et al. 2013).

Por otro lado, a pesar de que el campo de la escritura académica dentro del marco universitario ha sido prolíficamente estudiado (Hyland 2017, Swales 1990, 2014; Beke 2007, 2008, 2014; Aguilar y Fregoso 2013, Carlino 2003, 2005; Reyes 1998; Soto 2009, entre otros), pocos estudios analizan el problema de forma fractal con aplicaciones didácticas concretas. Como consecuencia, en el ámbito universitario, tanto profesores como estudiantes se enfrentan a un escaso apoyo pedagógico en los manuales de escritura (en general, descriptivos y sin materiales específicos de procesamiento para el estudiante). Por todo lo anterior, una vez identificados los principales problemas en el análisis cualitativo y cuantitativo de los corpus, esto nos facilitó un andamiaje que ciframos en una propuesta didáctica que implicara la enseñanza/aprendizaje y el procesamiento explícito de este aspecto desde una

propuesta integral que tuviera en cuenta la complejidad del fenómeno del plagio. Asimismo, se comprobó su utilidad empíricamente con los integrantes del corpus B para verificar si se había desarrollado la competencia intertextual y reducido el problema del plagio.

2. Plagio y alfabetización académica

Sureda, Comas y Money (2009: 197-200) clasifican los resultados de diferentes estudios sobre las causas del plagio en cuatro grandes categorías, centradas en los siguientes aspectos: el análisis y cuantificaciones de la prevalencia, caracterización de los alumnos plagiadores y extensión del fenómeno; la descripción de los distintos tipos de ciberplagio; el análisis de las causas que lo producen; y soluciones, medidas, detección, regulación y prevención. De dicha clasificación, si bien la última categoría sería de gran interés para la presente investigación, en nuestra opinión, suele desarrollarse de forma muy general e imprecisa, y se plantea más desde la perspectiva de la sanción y control que desde la perspectiva pedagógica, que es la que resulta más interesante, sobre todo para la última parte de nuestra investigación.

En cuanto a las razones del plagio, Ellery (2008: 512) encontró entre las respuestas más representativas aportadas por los propios estudiantes en un cuestionario las siguientes. El estudiante:

- pensó que cambiar una o algunas palabras era aceptable;
- creyó que solo necesitaban citar la fuente si era una cita directa;
- entendió que la cita literal no necesitaba comillas si se citaba la fuente;- no sabía que era necesario citar aunque la referencia fuera de internet o no sabía cómo citar cuando la fuente consultada proviene de internet;
- dedujo equivocadamente que la lista de referencia bibliográfica al final era suficiente y que por eso no era necesario citar dentro del texto;- infirió erróneamente que, si había hecho referencia a una fuente una vez, no era necesario hacerlo nuevamente;
- reconoció que lo había escrito con sus propias palabras y no sabía que tenía que reconocer la fuente original.

Asimismo, entre los factores que Sureda, Comas y Money (2009: 201) señalan como más significativos serían “sus escasas habilidades académicas para elaborar trabajos; los factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje; los factores personales y finalmente las presiones”.

Por lo que respecta al fenómeno global del plagio académico, Sureda, Comas y Money (2009: 213-216) afirman que se trata de un fenómeno poliédrico, cuya comprensión requiere tener en cuenta tanto factores internos al sistema educativo

(“las escasas habilidades documentales por parte del alumnado universitario, tanto de localización como de gestión y citación de recursos”; “la excesiva demanda de trabajos”; “la mala gestión del tiempo y de los recursos disponibles por parte del alumnado”; “la evaluación de los trabajos del alumnado de forma superficial y poco razonada”; “un sistema universitario que premia el resultado por encima del proceso”; “un modelo que convierte la capacitación para un trabajo en el objetivo prioritario de la educación, dejando poco espacio y reconocimiento para meta-aprender, crear y pensar”; “el aprendizaje *fast food*”; “el predominio del principio de economía de esfuerzos por parte del alumnado”; “la comodidad, facilidad y anonimato que confieren las TIC a la hora de plagiar”; “la falta de comprensión por parte del alumnado, y en ciertos casos también del profesorado, de qué es el plagio académico”) como factores de índole externa (“la idea, muy enraizada entre los más jóvenes, de que todo cuanto hay en la Red es de todo el mundo y se puede utilizar, compartir, apropiarse y difundir de la manera que se desee”; “los modelos y esquemas sociales basados en la cultura de la reproducción más que en la reproducción y producción de la cultura”; “aspectos relativos a [...] ver y hacer diversas cosas en muy poco tiempo, con lo que se amplían los límites de la acción pero se reduce su profundidad”; “ejemplos casi diarios de fraude y falta de ética en numerosos ámbitos”).

Por otro lado, numerosas investigaciones (Ellery 2008; Sureda, Comas y Money 2009; Li y Pearson 2012; Pecorari 2015; Carranza y Pérez 2021, entre otros) ya han puesto de relieve la necesidad de abordar el tema del plagio dentro de la universidad desde espacios diferentes al control y a la sanción. Por lo tanto, es necesario un enfoque desde una perspectiva pedagógica que sea más amplio y que integre, además de la enseñanza/aprendizaje de las diferentes estrategias y herramientas lingüísticas y retóricas sobre la atribución de conocimiento, actividades para el procesamiento explícito de dichas herramientas, así como actividades de reflexión para que los estudiantes universitarios tomen conciencia sobre la dimensión del plagio y, ante todo, el significado de la polifonía textual dentro del marco de la escritura académica, con la finalidad de participar en la comunidad académica y en las convenciones de su discurso. Es decir, entendemos que la única manera de paliar las deficiencias y problemas suscitados en las investigaciones relacionadas con el plagio entre los estudiantes universitarios surge desde un proceso de alfabetización académica dentro del ámbito universitario que ponga como prioridad la escritura académica “como herramienta de empoderamiento”, puesto que, como expone Beke (2014: s/p):

Empoderar a los estudiantes significa darles las habilidades para buscar información, para leer, comprender y adquirir conocimientos. Significa

ayudarles a ser escritores seguros de sí y más efectivos, ayudarles a encontrar sus propias voces y a utilizar el lenguaje apropiado a la disciplina [...]. Significa desarrollar una conciencia crítica para proyectarse en la estructura social. [...] [S]ignifica comprender, producir y usar la lengua como acción simbólica que implica la verdad, la voz personal y el mundo en construcción social.

En esta misma línea, Carlino (2003: 410) ya ha advertido y cuestionado lo que tradicionalmente se asumía como alfabetización académica, como si fuera una habilidad básica que los estudiantes universitarios ya hubieran adquirido antes de su ingreso a la universidad. La alfabetización académica es definida por Carlino (2003: 410), en la misma línea de Swales (1990), como:

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para [...] apropia[rse] de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

De este modo, según asume Carlino (2013: 270-271), esta definición conlleva que en el ámbito universitario, el profesor debe guiar al estudiante en las destrezas cognitivas necesarias para leer de manera crítica (identificando ideologías, interactuando con el texto y construyendo significados) y producir textos a través de una escritura epistémica¹ que refleje la adquisición de conocimiento y el desarrollo/ transformación y divulgación del saber (es decir, transformar el conocimiento en sabiduría). Así pues, es la comunidad académica la responsable de moldear el pensamiento y la acción de sus miembros, así como de la apropiación de formas retóricas, textuales y discursivas. Y así lo advierte Hyland (2017: 15), quien destaca que el objetivo, pues, debería situarse en ofrecer a los estudiantes instrucciones claras sobre los conceptos y contenidos de un determinado saber para que se familiaricen con las normas, expectativas y convenciones de la comunidad académica a la que intentan acceder. Así, los estudiantes articulan el conocimiento y el aprendizaje a

¹ Para Carlino (2003: 411), la escritura “alberga un potencial epistémico” en tanto que “puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”. Miras (2000: 67), a su vez, establece que esta función hace referencia al uso de la escritura como “instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento”. En ese sentido, la escritura no sería una herramienta únicamente capaz de plasmar conocimiento, sino también de desarrollarlo, revisarlo y/o transformarlo.

través de la escritura académica, convirtiéndola en una práctica social (además de una capacidad).

Por otro lado, tampoco debemos olvidar la importancia capital que tiene el hecho de que el estudiante haya desarrollado una competencia lectora adecuada que sirva de base durante el proceso de la escritura académica. En la fase pretextual, de documentación y lectura científica, Velázquez, Cornejo y Roco (2008: 127-129) destacan que el tipo de competencia lectora que se le exige al estudiante es inferencial y no literal, lo que conlleva un grado de abstracción alta del contenido a través de la inferencia (entre el interpárrafo, intrapárrafo y transpárrafo), la generalización y especificación, y el conocimiento metatextual. Esto significa que, a nivel cognitivo, el estudiante universitario ha de ser capaz de realizar una lectura crítica y reflexiva que le permita por un lado interpretar “la dimensión polémica de los discursos” y, por el otro, establecer relaciones entre el texto y el autor, el texto y otros textos, y el texto y sus conocimientos previos. A pesar de ello, investigaciones empíricas como las de Velázquez, Cornejo y Roco (2008), Delgadová y Gullevá (2015) o Morales y Barrios Espinosa (2017) evidenciaron entre los estudiantes universitarios niveles de competencia lectora insuficientes o dificultades para extraer inferencias de los textos leídos. Sin una competencia lectora suficiente, el estudiante universitario no podrá tomar una postura frente al tema de investigación desarrollado ni posicionarse discursivamente desde la inserción de su propia voz dentro de un texto, ni interaccionar dialógicamente con las voces de los expertos, en una polifonía integradora y dinámica de construcción del conocimiento que caracteriza los textos académicos de calidad.

3. La cita, referencia o intertextualidad manifiesta

La intertextualidad manifiesta o atribución del conocimiento a otros mediante citas o referencias es un rasgo distintivo de la escritura académica (Hyland 1999, 2017; Swales 1990, 2014; Beke 2007, 2008). Al entender el mundo académico como un espacio de interacción dialógica, según Beke (2007: 6; 2008: 16), las voces de otros tienen tres funciones: desde una perspectiva pragmática, se refuerzan y validan los argumentos y justifican la novedad de la contribución al tema investigado; desde un punto de vista interpersonal, las citas y referencias conforman recursos lingüístico-discursivos utilizados por los académicos para demostrar su compromiso con la disciplina y la credibilidad de sus planteamientos; y desde un planteamiento retórico, permiten la contextualización de la investigación y funcionan como “plataforma que sustenta la contribución al tema estudiado”. Soto añade además una función de corte social e institucional en tanto que, además de establecer relaciones intertextuales y operar dentro del sistema retórico o cognitivo de la ciencia, se conforman relaciones

entre autores que pueden funcionar “en el sistema de recompensas o el sistema social de relaciones entre científicos” (2009: 146-147). En consecuencia, la intertextualidad manifiesta se impone como una relación fluida entre los integrantes de la esfera académica en donde es esencial el constante proceso de retroalimentación entre los propios miembros de dicha comunidad académica en aras de seguir enriqueciendo e intercambiando el conocimiento especializado.

Con respecto a las atribuciones a las voces de otros, ya sean realizadas desde palabras textuales, resumidas o parafraseadas, éstas pueden disponerse o bien en forma de una simple mención o bien como una cita (definida por Reyes [1993: 9] como “una representación lingüística de un objeto también lingüístico: otro texto”). Según el grado de semejanza entre el texto reproducido y el que lo reproduce, podemos distinguir entre cita directa, literal o “discurso referido” (que supone una discontinuidad o ruptura entre el discurso de base y el discurso citado, cuyos responsables son dos locutores distintos [Calsamiglia y Tusón 1999: 150]) o cita indirecta, no literal, paráfrasis o “discurso reportado” (donde la forma de introducción de las voces de otros se inscribe como un solo locutor que incorpora un centro deíctico y un relacionante introductor de la cita [Calsamiglia y Tusón 1999: 151]).

En cuanto a los procedimientos de citación, según Swales (1990) se pueden organizar mediante dos tipos de citas: integradas (donde la fuente citada se integra dentro del enunciado, cumpliendo una función sintáctica) y no integradas (en la que la cita aparece citada al final del enunciado junto con el nombre del autor citado, fecha y/o página entre paréntesis o bien la referencia aparece en una nota a pie de página o al final del artículo). Thompson (2005, en Beke 2008), además, añade que la cita integrada tiene la función esencial de poner el foco en el investigador o la investigación citada, mientras que en la cita no integrada se enfatiza la proposición, restando importancia al autor o a la investigación.

4. Análisis del corpus

4.1 Metodología

Para nuestro estudio, nos hemos basado metodológicamente en investigaciones anteriores realizadas con estudiantes universitarios sobre la caracterización de las citas y las referencias de Soto (2009), Venegas et al. (2013), Swales (2014), Hyland (2017), Hugo Rojas et al. (2018) y Carranza y Pérez (2021). La metodología utilizada se enmarca dentro del enfoque cuantitativo y cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo a partir del análisis y comparación de un corpus pequeño de 30 trabajos escritos recogidos y analizados durante los años académicos 2019-2021, que dividimos en corpus A y corpus B.

El corpus A estaba formado por los trabajos escritos de estudiantes que no habían trabajado con ninguna propuesta didáctica relacionada con la escritura académica y el análisis se realizó en 2019-2020. Con los resultados obtenidos se decidió llevar a cabo una aplicación didáctica que tuviera en cuenta todos los problemas detectados en el corpus A, cuyos materiales fueron diseñados explícitamente para evitar el plagio y desarrollar la competencia intertextual y lectora, así como la apropiación de formas retóricas, textuales y discursivas propias de la escritura académica. Dichos materiales se utilizaron con los participantes del corpus B durante el año académico 2020-2021, cuyos trabajos escritos conformaron el corpus B, que fue analizado en 2021. El objetivo esencial del análisis de los dos corpus no fue únicamente la comparación, sino, ante todo, identificar por un lado los aspectos más problemáticos en cuanto a la deficiente/insuficiente adquisición de la competencia intertextual y lectora en los estudiantes universitarios del corpus A, como por otro lado, comprobar los beneficios de la implementación de una enseñanza explícita en los estudiantes del corpus B.

En cuanto a la descripción del corpus, los autores de los trabajos escritos que conforman el corpus son estudiantes (de entre 21 y 25 años) del tercer año de Filología Hispánica de la Universidad de Ljubljana cuya lengua materna es el esloveno. A pesar de que estemos ante estudiantes de español como lengua extranjera con un nivel de español B2+/C1 según el MCER, autores como Swales (2014) y Hyland (2017) ya demostraron que las necesidades de los estudiantes no nativos dentro del ámbito de la escritura académica son coincidentes con las de los estudiantes nativos². Asimismo, ya advertimos en el apartado 2 que la alfabetización académica no es una habilidad básica que los estudiantes (nativos o no) ya han adquirido al ingresar en la universidad.

Por lo que respecta a la descripción de la tarea que forma parte de los corpus A y B analizados, son trabajos de investigación (equivalentes al Trabajo de Fin de Grado) con una extensión aproximada de 15-20 páginas (4200-5000 palabras). Se trataba de la primera versión entregada a la profesora/investigadora; sobre esta versión la docente no había aportado ningún tipo de comentario o retroalimentación. El análisis cuantitativo de las diferentes categorías (palabras por trabajo, citas por trabajo, citas integradas, citas no integradas, cita directa o textual, cita indirecta o paráfrasis, citas imprecisas, número de fuentes utilizadas en la primera versión del trabajo de investigación) se realizó manualmente en dos tiempos (con tres meses de diferencia mínimo entre un análisis y otro). Asimismo, se pidió a dos colegas

² En ambas investigaciones, eran estudiantes de inglés como lengua extranjera, con niveles C1/C2 según el MCER.

expertos familiarizados con la alfabetización y escritura académica que realizaran el análisis cuantitativo de 10 trabajos (5 trabajos cada uno) para comprobar la validez y fiabilidad de los resultados. Por lo que se refiere a la precisión de los estudiantes en el uso de los mecanismos de literalidad, teniendo en cuenta a Hugo Rojas et al. (2018), se consensuó con los dos colegas que para la presente investigación se entendiera como cita textual o directa si se seguía literalmente el texto fuente (con signos de puntuación incluidos) y paráfrasis o cita indirecta si no se presentaban más de cinco palabras sucesivas textuales. En caso contrario, se ha considerado la categoría de “cita imprecisa” cuando se ha detectado plagio en el trabajo escrito. Para la detección de plagio nos hemos servido de la ayuda del programa antiplagio *Turnitin*. Una vez detectadas las citas imprecisas como plagio, hemos identificado posibles causas y explicaciones para poder comprender mejor el fenómeno.

4.2 Resultados

En primer lugar, si comparamos los resultados en cuanto a las palabras por trabajo y el número de fuentes utilizadas en el corpus A y B, en las tablas 1 y 2 podemos observar que no existen diferencias destacables entre un corpus y otro. Lo que sí nos ha parecido relevante ha sido la media de citas por trabajo (23.3 en el corpus A y 65.8 en el corpus B), que tiene una relación directa tanto con el porcentaje promedio de plagio según el programa antiplagio *Turnitin* (un 32% en el corpus A frente al 11% del corpus B) como con el de citas imprecisas (un promedio de 23.73 en el corpus A frente a 3.27 en el corpus B); en ambos casos, bastante superior en el corpus A. De aquí podemos inferir que, al haberse reducido el porcentaje de plagio en el corpus B, el número de citas se ha incrementado, puesto que los integrantes del corpus B fueron más conscientes del significado de autoría y de la polifonía textual como estrategia dialógica dentro del discurso académico a través de un trabajo pedagógico explícito en el aula.

	MEDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DS
PALABRAS POR TRABAJO	4446.6	2660	8040	1640.38
CITAS POR TRABAJO	23.3	5	56	15.97
FUENTES UTILIZADAS	11.2	4	31	6.86
PORCENTAJE DE PLAGIO	32%	10%	48%	0.14
NÚMERO DE CITAS IMPRECISAS	23.73	11	41	10.92

Tabla 1: Estadísticas generales sobre el Corpus A

	MEDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DS
PALABRAS POR TRABAJO	5908.8	3612	8107	1159.10
CITAS POR TRABAJO	65.8	41	110	20.77
FUENTES UTILIZADAS	13.8	4	24	6.12
PORCENTAJE DE PLAGIO	11%	3%	21%	0.06
NÚMERO DE CITAS IMPRECISAS	3.27	0	13	3.75

Tabla 2: Estadísticas generales sobre el Corpus B

Con esta primera comparación, los datos son concluyentes y demuestran cómo un trabajo pedagógico con los estudiantes integrantes del corpus B³ —donde se puso el foco en la observación, reflexión e incorporación de los recursos de la expresión académica para la expresión de la intertextualidad manifiesta— les permitió comprender mejor los procesos de citación y referencia, reduciendo de manera significativa los problemas de plagio. Al igual que en las investigaciones empíricas de Hugo Rojas et al. (2018) y Carranza y Pérez (2021), de nuestros resultados se puede colegir que un porcentaje muy alto de plagios tiene como origen el desconocimiento, la falta de conciencia y la falta de destreza por parte del estudiante universitario. En el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura académica dentro del aula, con el desarrollo tanto de la competencia lectora como de la competencia intertextual, el promedio de plagio se redujo en un 21% y el de citas imprecisas en un 20.46.

Por lo que respecta al tipo de cita, si nos centramos en el grado de literalidad (véanse tablas 3 y 4), destaca el predominio de la cita indirecta sobre la cita directa en ambos corpus (un 55% frente al 35% en el corpus A y un 47% frente al 20% en el corpus B), resultados equiparables a los de Beke (2008) o Venegas et al. (2013). Como indica Venegas et al. (2013: 171), la adecuación de la atribución de conocimiento de otro a la propia situación comunicativa del investigador mediante la cita es una forma de “mantener solo una enunciación, un centro deíctico y un locutor”. Ahora bien, si tenemos en cuenta la destreza o la competencia intertextual en el uso de la cita indirecta, podemos ver que los integrantes del corpus B (ejemplos 1 y 2) son más diestros que los integrantes del corpus A (ejemplos 3 y 4), que en su mayoría utilizan las citas indirectas a modo de resumen, sin poner a dialogar diferentes voces académicas o visibilizar la voz del autor del texto original y, en muchos casos, usan

³ Véase el apartado 5 para una descripción detallada de la aplicación didáctica.

fuentes no fidedignas (como en el ejemplo 3) o mantienen una fidelidad parcial con la cita fuente (como en el ejemplo 4)⁴.

	TIPO CITA	TOTAL CITAS (N=15)	PORCENTAJE RESPECTO TOTAL CITAS (n=350)	MEDIA POR TABAJO	DS
LITERALIDAD	<i>DIRECTA</i>	125	35.7%	8.33	5.43
	<i>INDIRECTA</i>	193	55.1%	12.87	11.77
	<i>MIXTA</i>	34	9.7%	2.27	3.08
INTEGRACIÓN	<i>INTEGRADA</i>	235	67.1%	16.67	16.48
	<i>NO INTEGRADA</i>	115	32.8%	7.67	6.83

Tabla 3: Estadísticas y porcentajes sobre los tipos de citas del Corpus A

	TIPO CITA	TOTAL CITAS (N=15)	PORCENTAJE RESPECTO DEL TOTAL CITAS (n=987)	MEDIA POR TABAJO	DS
LITERALIDAD	<i>DIRECTA</i>	204	20.7%	13.6	8.54
	<i>INDIRECTA</i>	469	47.51%	31.26	11.97
	<i>MIXTA</i>	314	31.8%	20.93	14.64
INTEGRACIÓN	<i>INTEGRADA</i>	879	89.1%	58.6	18.97
	<i>NO INTEGRADA</i>	108	10.9%	7.2	6.53

Tabla 4: Estadísticas y porcentajes sobre los tipos de citas del Corpus B

De nuevo, creemos que los estudiantes que formaron parte del corpus B se vieron beneficiados por el trabajo pedagógico llevado en clase tanto para la familiarización como para el desarrollo de la competencia intertextual y lectora

⁴ En una futura investigación, sería necesario realizar un análisis del posicionamiento o la inscripción de la persona (mediante el uso de verbos declarativos, desinencias verbales, pronombres y adjetivos propios de la primera persona gramatical, etc.) en ambos corpus para poder legitimar de forma cuantitativa este argumento.

crítica dentro de la adquisición/aprendizaje de la escritura académica. Por otro lado, los integrantes del corpus A demostraron no manejar todavía con independencia los procesos de cita y referencia, así como tener dificultades en la reformulación de la información del texto fuente, lo que prueba la necesidad de un desarrollo de habilidades lectoras e intertextuales para poder ejecutar un parafraseo preciso y riguroso que sea fiel al texto fuente. Autores como Beke (2008) o Hugo Rojas et al. (2018) ya han puesto de manifiesto que, dentro del desarrollo de la escritura académica en los estudiantes universitarios, además de la adquisición del uso preciso de los mecanismos de intertextualidad, la reproducción fiel del texto fuente está directamente vinculada con el desarrollo de una competencia lectora que ayude a procesar y construir significados de un mayor nivel de abstracción.

(Ejemplo 1) De la O (2006: 104-105) explica que cuando surgieron, las maquiladoras ofrecían trabajo especialmente a mujeres jóvenes, circunstancia que con el paso del tiempo se vio afectada con una mayor presencia de hombres empleados en estas fábricas que de mujeres. Esto indica una desfeminización progresiva de las maquilas mostrado por el hecho de que el contrato de los hombres creció desde 28 hombres a 86 hombres contratados por cada 100 mujeres en el periodo de tiempo de 1975 a 2004.⁵

(Ejemplo 2) Respecto al concepto del género, De Barbieri (1996: 36-37)⁶ destaca que surgió como una categoría de análisis en los años 70 del siglo XX que aludía al conjunto de los diferentes fenómenos corporales y de

⁵ Cita original: “Cuando el programa maquilador inició en la frontera norte de México se ofreció empleo a mujeres jóvenes especialmente, pero hoy en día los hombres representan un importante contingente laboral en esta actividad. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Geografía e Informática, en febrero de 2006 se había contratado a un total de 1 176 155 personas, de las cuales 424 660 eran obreros varones y 499 061 eran mujeres en la misma posición de trabajo. Lo que indica la progresiva desfeminización del empleo desde que las maquiladoras se instalaron en el país, si se considera que cambió la relación de 28 hombres contratados por cada cien mujeres en 1975 a 86 varones por cada cien mujeres contratadas en 2004”.

⁶ Cita original: “La categoría género irrumpe en el escenario académico-político hacia mediados de la década de los setenta entre las feministas universitarias de habla inglesa. Con ella se hace referencia a la distinción entre sexo y, por lo tanto, al conjunto de fenómenos del orden corporal, y los ordenamientos socioculturales muy diversos, construidos colectivamente a partir de dichas diferencias corporales”.

ordenamientos socioculturales, a lo que Urbiola Solís et al. (2017: 508)⁷ añaden que, además, se subrayan aspectos tanto sociales y relacionales como de construcción de identidad de los propios sujetos.

(Ejemplo 3) La festividad que se convirtió en el día de muertos coincidía con en el noveno mes del calendario solar azteca, a principios del mes de agosto. Con la llegada de los españoles a América, e intentar convertir a los indígenas al catolicismo, movieron el festival a principios de noviembre para que coincidiera con las festividades católicas del día de todos los santos y todas las almas (Castrejón, 2017)⁸.

(Ejemplo 4) Las celebraciones se diferencian a lo largo de las regiones mexicanas, pero los rituales básicos permanecen idénticos y generalizados (Alberro, 2004: 5)⁹.

No obstante, lo más sobresaliente de las tablas 3 y 4 son los porcentajes referidos a la cita mixta, cuyas cifras (un 9.7% en el corpus A frente al 31.8% del corpus B) son mucho mayores en el corpus B que en el corpus A. Esta discrepancia tendría relación con el nivel de desarrollo de la competencia intertextual y lectora, trabajada de forma explícita con los integrantes del corpus B y cuyos resultados se pueden claramente advertir en los ejemplos 5 y 6, en donde los estudiantes-autores de las citas fueron capaces de interaccionar e integrar dialógicamente las voces de los expertos en sus respectivos textos.

(Ejemplo 5) Giaudrone (2002: 137) destaca que los gauchos “fueron vistos como ejemplos de la presencia viva y marginal de los vástagos del gaucho en el medio rural”, convirtiéndose de esta manera, según Yolis (2014: 30),

⁷ Cita original: “El concepto de género surge como una categoría de análisis en la década de los setenta del siglo XX (De Barbieri 1996). En él, se enfatizan aspectos sociales o relacionales y de construcción de identidad en los individuos.”.

⁸ Cita original: “El festival que se convirtió en el día de muertos cayó en el noveno mes del calendario solar azteca, cerca del inicio del mes de agosto. Cuando llegaron los españoles a América, y en un intento de convertir a los indígenas al catolicismo, movieron el festival hacia fechas en el inicio de noviembre para que de esta manera coincidan con las festividades católicas del día de todos los santos y todas las almas, creando así el día de muertos”.

⁹ Cita original: “En ciudades medianas y pequeñas, y en pueblos y aldeas la festividad conserva un fuerte contenido religioso, mientras que en las grandes ciudades las tradiciones culturales y las costumbres culinarias prevalecen sobre los aspectos espirituales de la fiesta. Sin embargo, los rituales básicos son idénticos y generalizados”.

en “personajes que resistían el paso del tiempo y se apegaban a su esencia tradicional a pesar de las condiciones adversas del contexto”, lo que podría interpretarse como el fenómeno social que el filósofo Hacking (2007) denominó efecto bucle.

(Ejemplo 6) Según Juliana Ramírez Herrera (2017: 209), historiadora del arte de Harvard, el arte plumario de los *amantecab*, o bien, las plumas en la cultura azteca no representaban solo un modo de decoración, sino que tenían una importancia simbólica, pues “[e]ncarnaban lo divino y lo ayudaban a materializarse en la tierra”. Con relación a lo divino, la autora sostiene que las víctimas sacrificadas, para parecerse a los dioses, eran vestidas con trajes de pluma (*Íd.*: 209-211) como son, sobre todo, el *aztaxelli* (cfr. Umberger: 2014: 95) o el *xuibuitzollí*. (Stuart: 2016)



Gráfico 1: Comparación de los corpus A y B

En lo referido a la relación entre cita integrada y no integrada, como se puede concluir desde el gráfico 1, la disparidad en la proporción del corpus B (879 citas integradas frente a 108 citas no integradas) en relación con la del corpus A (235/115) podría estar justificada de nuevo por la divergencia en el índice de citas por trabajo (350 del corpus A frente a 987 del corpus B) y de citas imprecisas (356 del corpus A frente a 49 del corpus B). Como ya mencionamos al inicio del apartado, se puede establecer una relación inversamente proporcional entre el porcentaje de plagio (un 32% en el corpus A frente al 11% del corpus B) y, consecuentemente, de citas imprecisas (356 en el corpus A frente a las 49 del corpus B) con el número de citas integradas (235 en el corpus A frente a las 879 del corpus B). A través del programa *Turnitin* se pudo advertir que un alto porcentaje de las citas imprecisas que *Turnitin* identificó como plagio, si fueran posteriormente citadas correctamente

en versiones mejoradas, pasarían a aumentar el número de citas integradas (como se puede desprender de los ejemplos 7 y 8). Por otro lado, además de todas las citas identificadas como imprecisas por plagio, otros de los problemas detectados entre las citas imprecisas fueron: citas marcadas como textuales donde no aparecía referenciado el autor/año/página del texto fuente (ejemplo 9) o solo aparecía el autor (ejemplo 10) o se trataba de citas marcadas como indirectas que realmente eran textuales (ejemplo 11).

(Ejemplo 7) Muchas mujeres acompañaron a las tropas porque querían ir con su familia o con su marido. Por otra parte, una gran cantidad de mujeres fueron secuestradas de sus hogares y luego forzadas a participar en la guerra, muchas veces como prostitutas. Sus responsabilidades no eran limitadas a actividades domésticas. Había muchas mujeres que peleaban al lado de los soldados e incluso algunas tropas fueron dirigidas por ellas o las mujeres servían como líderes del campo de tropas¹⁰.

(Ejemplo 8) Las emigraciones forzadas separaron a las mujeres mexicanas de sus familias y su patria, pero por otra parte se enfrentaron con lugares y grupos sociales con los que nunca estuvieron en contacto, de tal manera que tuvieron una apreciación personal profunda de los lugares diferentes y las gentes mexicanas.¹¹

(Ejemplo 9) Después de haber conquistado Veracruz y el territorio tlaxcalteca “Cortés se dirige a Cholula, ciudad aliada de los aztecas, donde se produce la masacre más célebre de toda la conquista de México”. En

¹⁰ Plagiado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Soldadera>: “Muchas mujeres acompañaron a las tropas porque querían ir con su familia o con su marido. Por otra parte, una gran cantidad de mujeres fueron secuestradas de sus hogares y luego forzadas a participar en la guerra, muchas veces como prostitutas. Las responsabilidades de la mujer no eran limitadas a actividades domésticas. Había muchas mujeres que peleaban al lado de los soldados, incluso algunas tropas fueron dirigidas por ellas, algunas soldaderas servían como líderes del campo de tropas. En la época de la revolución, se pensaba que las mujeres eran inocuas, por lo tanto no eran detenidas cuando viajaban por México, algunos revolucionarios se aprovechaban de eso al asignarles el trabajo de llevar provisiones por el país, comúnmente municiones.”

¹¹ Plagiado de Turner (1967: 606). Cita original: “La experiencia migratoria separó a la mujer mexicana de sus familias y del ambiente de su patria chica, pero, por otra parte, las soldaderas se tropezaron con regiones geográficas y grupos sociales con los cuales nunca habían tenido contacto, de tal forma que adquirieron una apreciación personal más profunda de la diversidad de lugares y gentes que comprenden la nación mexicana”.

esta batalla “a la Malinche se le imputa un papel protagónico, de donde proviene la leyenda negra de la Malinche y España, por su supuesta traición a sus presuntos hermanos de sangre”¹².

(Ejemplo 10) Ernesto Andrade asegura que “el Islam constituye la religión con la mayor tasa de crecimiento demográfico”.¹³

(Ejemplo 11) El número de mujeres egresadas a la Universidad Nacional creció de 20 en 1920 a 365 en 1958 y el porcentaje de mujeres graduadas en esos años fluctuó de 14.43 a 33.33 por ciento, lo cual demuestra que la dedicación de la mujer a los altos estudios surgió hacia 1920. (Turner, 1969: 616)¹⁴

Como principales conclusiones en el análisis contrastivo de los corpus, en el corpus A existe una pobreza tanto en la frecuencia del número de citas como en el tipo de citas, con un número bastante bajo de citas integradas, indirectas y mixtas en comparación con el corpus B, lo que parece apuntar que los integrantes del corpus A no han alcanzado aún un grado de competencia intertextual tal que les permita interactuar críticamente con las diferentes voces y formular sus propuestas desde su propia voz.

Asimismo, el número de citas imprecisas del corpus A (356) es bastante significativo en comparación con el corpus B (49), con una relación directa con el porcentaje de plagio y con el uso incorrecto de los mecanismos de cita en los que o bien se confundió la cita integrada directa con la cita integrada indirecta (incurriendo en plagio en todos estos casos), o bien la cita textual estaba referida de manera incompleta (por la falta del autor y/o año y/o página).

¹² Cita textual sin referencia de Flores Farfán (2006: 127). Cita original: “Cortés se dirige a Cholula, ciudad aliada de los aztecas, donde se produce la masacre más célebre de toda la conquista de México, en la que a la Malinche se le imputa un papel protagónico, de donde proviene la leyenda negra de la Malinche y España, por su supuesta traición a sus presuntos hermanos de sangre”.

¹³ Citado incorrectamente de Andrade (2001: 118). Cita original: “El Islam constituye la religión con la mayor tasa de crecimiento demográfico [...]”.

¹⁴ Plagiado de Turner (1967: 616). Cita original: “el número de egresadas de la Universidad Nacional creció de 20 en 1920 a 365 en 1958, el porcentaje de mujeres graduadas en esos años fluctuó de 14.43 a 33.33 por ciento, lo que demuestra que no hay una tendencia del todo consistente. Esto parece indicar que la dedicación de la mujer a los altos estudios surgió hacia 1920 [...]”.

Todos los problemas detectados parecen indicar que los sujetos del corpus A aún no manejan correctamente los procesos y mecanismos de cita y referencia propios del discurso académico, lo que sumado en muchos casos a la falta de reproducción fiel del texto fuente o a un uso inapropiado de la paráfrasis (que simplificaría el texto fuente) se traduce en una necesidad real de alfabetización académica en el que se desarrolle la competencia intertextual desde una enseñanza explícita dentro de las aulas universitarias. Los resultados del corpus B han demostrado que el trabajo pedagógico en el aula enfocado en el desarrollo de la competencia intertextual y lectora tiene efectos positivos en la escritura académica de los estudiantes que trabajaron con la aplicación didáctica, diseñada *ad hoc* para atender a esta necesidad y que se presenta en el apartado siguiente.

5. Implicaciones pedagógicas y aplicación didáctica

Ya en la introducción de este artículo llamábamos la atención sobre el poco apoyo pedagógico existente en muchos espacios universitarios para que los estudiantes puedan desarrollar la destreza de la escritura académica. Por ello, en este trabajo identificamos cuáles son las dificultades específicas a las que se enfrentan los estudiantes con la atribución de conocimiento en sus primeras experiencias de escritura universitaria. Esto nos ayudó en el diseño de un material didáctico apropiado creado como un andamiaje que fomentara la escritura académica, la competencia intertextual y la competencia lectora desde un trabajo colaborativo con la finalidad de que el estudiante se incorpore a la comunidad académica de forma activa, demostrando —como sostienen Carranza y Pérez (2021: 284)— no solo adquisición y construcción de conocimiento específico sino también que es un intermediario para su divulgación a través de la atribución de conocimiento.

Para la aplicación didáctica, tuvimos en cuenta, además, otros aspectos que nos parecieron fundamentales y que enumeramos a continuación:

- a) las diferentes fases en la elaboración y redacción de textos como son la planificación, la textualización y la revisión (Cassany 2005; Reyes 1998);
- b) hemos expuesto a los estudiantes a un *input* rico y procesable compuesto de un compendio de textos académico-científicos;
- c) teniendo en cuenta las propuestas didácticas de Liebman (1988) y la de Kubota y Lehner (2004), hemos querido promover en nuestra propuesta pedagógica la importancia de la reflexión crítica y discusión en clase sobre el proceso de escritura académica y todo lo que esto conlleva (objetivos, contexto, formalidades prototípicas, convenciones retóricas, etc.) con el fin de desarrollar una posición crítica y una concienciación sobre el significado de la atribución de conocimiento y la escritura académica en el contexto universitario;

d) hemos considerado alguna de las estrategias de escritura propuestas por Mu (2005) para la secuenciación de las micro tareas como son la estrategia retórica de formato, la estrategia metacognitiva de monitoreo, la estrategia cognitiva de revisión, la estrategia comunicativa de anticipación y la estrategia socioafectiva de retroalimentación;

e) nos hemos enfocado en varias actividades centradas en la retroalimentación de los propios estudiantes sobre el trabajo de sus compañeros y de otros autores de forma colaborativa para, de esta manera, fomentar una mayor reflexión y conciencia sobre el proceso de escritura, tanto en la observación de las características prototípicas como en la identificación de las dificultades del proceso, utilizando para ello, tal y como propone Walker (2011), rúbricas o listas de comprobación que favorezcan, desde este tratamiento pedagógico, un aprendizaje cada vez más autónomo y consciente;

f) hemos tratado de favorecer en la mayoría de las micro tareas y en la tarea final la forma de trabajo colaborativa (en parejas o grupos de tres) no solo en la producción escrita y en la comprensión lectora, sino también en todas las micro tareas de retroalimentación, pues nuestro objetivo se centra tanto en fomentar la escritura académica como en crear situaciones (a través de las micro tareas) lo más auténticas posibles dentro del mundo académico, además de en impulsar el desarrollo de lectores críticos capaces de plantear críticas constructivas de otros textos con propuestas concretas.

La primera fase de la propuesta se centraría en el desarrollo de la competencia lectora crítica a partir de artículos breves divulgativos (de una extensión de dos páginas) y de artículos científicos (de una extensión de entre 15-20 páginas). El objetivo esencial en esta fase es, a partir de un *input* enriquecido, comprender las ideas esenciales de un texto especializado y aprender a reproducirlas de forma sucinta desde la paráfrasis y/o la cita textual sin incurrir en plagio. En esta fase se desarrollarían las siguientes micro tareas:

1. RESUMEN DE UN ARTÍCULO DIVULGATIVO (DOS PÁGINAS)¹⁵

a) Resumir un artículo divulgativo a través de un esquema.

b) Elegir a través de tres propuestas de resumen cuál es la más adecuada; analizar los puntos positivos y negativos de cada uno de los tres resúmenes desde una crítica constructiva (planteando soluciones o posibles alternativas).

¹⁵ Lamentablemente, solo mencionamos el tipo de tarea y la secuenciación de las microtareas, aunque el deseo inicial para este artículo hubiera sido proporcionar en el anexo al artículo todos los materiales de trabajo (25 páginas) que, por problemas de espacio, nos ha sido imposible adjuntar.

c) A partir de los resúmenes ofrecidos, diferenciar entre parafrasear, citar con fidelidad, citar parcialmente (alterando la información principal) o plagiar.

2. PROBLEMAS DE REDACCIÓN

a) Identificar a nivel microtextual y macrotextual problemas de redacción en enunciados extraídos de tareas escritas por estudiantes universitarios.

b) Realizar sugerencias o propuestas concretas que solucionen los problemas identificados.

3. ESCRITURA ACADÉMICA DE UNA RESEÑA (DOS PÁGINAS)

a) Identificar las diferentes partes de una reseña y relacionarlas con los diferentes fragmentos que conformará una reseña modelo; además, identificar en cada uno de los fragmentos los recursos lingüísticos utilizados para la escritura de una reseña.

b) Reconocer qué aspectos resultan problemáticos y por qué, de una lista de fragmentos seleccionados, correspondientes a reseñas escritas por estudiantes de años anteriores.

c) Realizar sugerencias o propuestas concretas que solucionen los problemas identificados en el apartado anterior.

d) Utilizando una plantilla de corrección de reseña propuesta por la profesora (véase Anexo I), evaluar una reseña escrita por un estudiante desde los criterios planteados.

e) Una vez familiarizados con lo que es y no es una reseña, así como con los criterios de evaluación de una reseña, redactar una reseña de un artículo científico que sirva como una de las bases de la tarea final, esto es, la escritura de un trabajo académico sobre una investigación especializada.

En la segunda fase, el estudiante tomaría conciencia desde un punto de vista sociocognitivo de la importancia de la atribución de conocimiento en el discurso académico y se familiarizaría con las características prototípicas, lingüísticas (presencia del autor, marcadores discursivos, selección léxica, etc.) y retóricas formales (escritura de una introducción y conclusión para un artículo científico) procesadas a través de *input* enriquecido con ejemplos representativos y distintivos. En esta segunda fase se desarrollarían las siguientes microtarefas:

4. INTERTEXTUALIDAD MANIFIESTA EN LA ESCRITURA ACADÉMICA

a) Realizar una reflexión sobre por qué citar y la función que cumple en el texto académico a través de diferentes definiciones.

b) Identificar los diferentes tipos de cita (de definición, confirmación, posición, de apoyo o expansión y dialéctica) junto con las distintas maneras de citar (citas integradas/ no integradas y citas directas/indirectas/mixtas) desde ejemplos concretos.

c) Identificar los recursos lingüísticos y verbos declarativos utilizados en la cita.

d) Presentar los diferentes estilos de citación y tomar como modelo para todas las micro tareas y la tarea final el estilo Harvard; ofrecer ejemplos sobre cómo citar según Harvard tanto dentro del cuerpo del texto como en la referencia bibliográfica final.

e) A través de diferentes ejemplos, identificar y corregir los problemas de citación encontrados; consultar las fuentes utilizadas y concluir si se trata de fuentes fidedignas o no.

f) Para trabajar el reconocimiento de citas problemáticas según la forma y según el contenido, a través de 10 ejemplos, decidir si se ha citado o parafraseado el texto original correctamente y, si ha habido algún problema en la cita, identificar si ha sido plagio, fidelidad parcial o tergiversación.

5. MOVIMIENTOS RETÓRICOS PARA LA REDACCIÓN DE LAS INTRODUCCIONES Y CONCLUSIONES DE UN TRABAJO ESCRITO¹⁶

a) Presentación del modelo Swales (2014) sobre los patrones organizativos retóricos de las introducciones (movimientos y pasos).

b) Relacionar fragmentos representativos con los movimientos y los pasos de la introducción, junto con la identificación de las estructuras lingüísticas (presencia del autor, marcadores discursivos, selección léxica...) con el paso o movimiento donde son utilizadas.

c) Presentación del modelo Yang y Allison (2003) sobre los patrones organizativos retóricos de las conclusiones (movimientos y pasos).

d) Relacionar los fragmentos con los movimientos y los pasos de la conclusión e identificar las estructuras lingüísticas (presencia del autor, marcadores discursivos, selección léxica...) con el paso o movimiento donde son utilizadas.

e) Analizar tres introducciones y conclusiones (pertenecientes a trabajos escritos de estudiantes de años anteriores) y decidir qué les falta o cómo se podrían mejorar, esto es, llevar a cabo la reescritura de una versión mejorada de las mismas, justificando los cambios.

¹⁶ Véase Santiago y Heredero (2018: 279-283) para una aplicación didáctica pormenorizada sobre la adquisición/aprendizaje de la escritura académica de las Introducciones y Conclusiones en los artículos científicos para EFE.

6. PERSONAS DEL DISCURSO, POSICIONAMIENTO Y DESPERSONALIZACIÓN

- a) A partir de diferentes ejemplos auténticos, identificar la mayor/menor despersonalización del texto y reflexionar las opciones más adecuadas para la escritura académica.
- b) Identificar las diferentes estructuras propias del texto académico para posicionarse con objetividad a través de distintos ejemplos.

La tercera fase favorecería de nuevo la comprensión lectora crítica y la revisión cooperativa del estudiante para desarrollar su capacidad lectora (auto)crítica, esencial en el proceso de alfabetización académica. Esta fase se seguiría nutriendo de un trabajo colaborativo entre los estudiantes a través de lecturas críticas, reescrituras y retroalimentación con propuestas concretas para los textos académicos escritos por otros compañeros. Asimismo, en esta fase se plantea la producción de posibles borradores (de manera individual o colaborativa) relacionados con la tarea final y su consecuente revisión cooperativa a través de revisiones críticas y retroalimentaciones de los propios compañeros y de la profesora. Como sugerencias concretas de micro tareas, se propondría:

7. RETROALIMENTACIÓN

- a) Trabajar con un trabajo escrito anónimo de años anteriores (con un 41% de plagio según el programa de *Turnitin*) para centrarse no solo en estrategias de formación antiplagio (que como presentamos en el apartado 2 resultan insuficientes) sino para desarrollar habilidades de redacción académica que contemplen la reelaboración, reescritura y redacción de todo lo señalado como plagio, aplicando así todos los recursos que se han ido aprendiendo/adquiriendo a lo largo de todas las sesiones y micro tareas.
- b) Realizar el primer borrador de la tarea final: un trabajo escrito (equivalente a un TFG) en el que se articule e integre todo lo aprendido a lo largo de todas las sesiones y de las micro tareas realizadas en clase. En este trabajo final se integrará como parte del cuerpo del texto una de las fuentes citadas/parafraseadas de la reseña que se redactó en la fase 1.
- c) Doble ciego: Revisar el trabajo de un compañero desde una plantilla de corrección (véase Anexo II) evaluando y proponiendo posibles soluciones para los problemas que se detecten.
- d) Realizar una segunda tarea final revisada, donde el autor o los autores haya(n) integrado tanto los comentarios anónimos recibidos en la anterior micro tarea por parte de sus compañeros de manera anónima, como los comentarios y sugerencias recibidas por parte de la profesora.

6. Conclusiones

Con este trabajo se ha querido poner de relieve que construir una intertextualidad manifiesta a través de la escritura académica implica procesos cognitivos complejos que deben desarrollarse explícitamente en el ámbito universitario. Desde un análisis cualitativo y cuantitativo del corpus A, hemos podido deducir lo complicado y exigente que puede llegar a ser para el estudiante articular (con fidelidad) múltiples voces en un argumento coherente desde un enfoque dialógico y constructivo en el que aparezca posicionada la voz del propio escritor-estudiante; con respecto a los resultados del análisis del corpus B, hemos demostrado la relación directa entre la reducción de plagio y de citas imprecisas y la formación explícita de las competencias intertextual y lectora para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes universitarios. Como consecuencia directa, concluimos que es necesario un trabajo de reflexión y concienciación, dentro del proceso de alfabetización académica, para que los estudiantes lleguen a establecer un compromiso crítico con los textos fuente y los discursos académicos, de manera que se impliquen, desde contextos auténticos, en el procesamiento y la creación de conocimiento.

Con nuestra propuesta didáctica hemos subrayado, ante todo, la importancia del aprendizaje de la escritura académica desde prácticas explícitas dentro del aula, que favorezcan el proceso de la escritura en situaciones lo más similares a las de la comunidad científica (esto es, contextos auténticos y colaborativos), ya que, ante todo, la escritura académica (y por ende la alfabetización académica) no se centra únicamente en el aprendizaje de formalidades prototípicas lingüísticas y textuales o convenciones académicas, sino que, como afirma Badenhorst (2018: 132), aspira a ubicarse en un espacio sociocultural y disciplinar más amplio en el que se favorezcan prácticas sociales y discursivas que aúnen la compleja relación que se establece entre escritor, lector, texto y discurso.

Por otro lado, creemos que este tipo de aplicaciones didácticas supone no solo dotar al estudiante con una “herramienta de empoderamiento” (Beke 2014), sino que se le ayuda a interactuar con el conocimiento, a desarrollarlo, a transformarlo en sabiduría, a divulgarlo y, de esta manera, se favorece su inserción dentro de la comunidad académica desde una metodología dinámica y fluida más centrada en la escritura como proceso que como generadora de textos cerrados.

En cuanto a futuras investigaciones, ya en el análisis de los corpus vimos necesario realizar un análisis pormenorizado del posicionamiento o la inscripción de la persona (en la línea de Venegas et al. 2013; Swales 2014; Hyland 2017), cuyos resultados estamos seguros de que se traducirían en una mejora de nuestra propuesta didáctica, que podría enriquecer la micro tarea 6 de la segunda fase (relacionada con las personas del discurso, posicionamiento y despersonalización).

Bibliografía

- AGUILAR GONZÁLEZ, Luz Eugenia; Gilberto Fregoso Peralta. “La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18.57 (2013): 413-435.
- ALBERRO, Manuel. “El antiguo festival céltico pagano de Samain y su continuación en la fiesta laica de Halloween, el día de los difuntos cristiano y el día de muertos en México”. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 5.12 (2004): 3-31.
- ANDRADE, Gabriel Ernesto. “Posibilidades de crecimiento del Islam en América Latina: oportunidades y dificultades”. *Opción* 17.35 (2001): 117-132.
- BADENHORST, Cecile. “Citation practices of postgraduate students writing literature reviews”. *London Review of Education* 16.1 (2018): 121-135.
- BEKE, Rebecca. “El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa”. *Núcleo* 28 (2008): 13-35.
- . *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. Tesis doctoral. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2007.
- . “La escritura académica: Una herramienta de empoderamiento”. *Jornadas de Investigación de la Facultad de Ingeniería*, 2014. Caracas: Universidad Central de Venezuela. <https://www.researchgate.net/publication/268817831_La_escritura_academica_Una_herramienta_de_empoderamiento> [26/08/2021]
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena; Amparo Tusón Valls. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- CARLINO, Paula. “Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere* 6.20 (2003): 409-420.
- . *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Ciudad de México: FCE, 2005.
- CARRANZA GUTIÉRREZ, Astrid Mirasol; Bernardo E. Pérez Álvarez. “El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios”. *Educatio Siglo XXI* 39.2 (2021): 277-300.
- CASSANY, Daniel. *Expresión escrita en L2/ELE. Cuadernos de Didáctica del ELE*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- CASTREJÓN, Ernesto. “Breve historia del día de muertos; conoce más de esta tradición”. 30/10/2017. <<https://webadictos.com/breve-historia-dia-de-muertos/>> [26/08/2021]
- DE LA O MARTÍNEZ, María Eugenia. “Geografía del trabajo femenino en las maquiladoras de México”. *Papeles de población* 12.49 (2006): 91-126.
- DE BARBIERI, Martha Teresita. “Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género”. *Estudios Básicos sobre Derechos Humanos IV*. Ed. Laura Guzmán. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Comisión de la Unión Europea, 1996. 47-84.

- DELGADOVÁ, Elena; Monika Gullerová. “Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario”. *Lenguajes y Textos* 41 (2015): 45-53.
- ELLERY, Karen. “Undergraduate plagiarism: a pedagogical perspective, Assessment & Evaluation”. *Higher Education* 33.5 (2008): 507-516.
- FLORES FARFÁN, José Antonio. “La Malinche, portavoz de dos mundos”. *Estudios de cultura Náhuatl* 37 (2006): 117-137.
- HYLAND, Ken. “Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge”. *Applied Linguistic* 20.3 (1999): 341-367.
- . “Learning to Write for Academic Purposes: Specificity and Second Language Writing”. *Teaching Writing for Academic Purposes to Multilingual Students: Instructional Approaches*. Eds. John Bitchener, Neomy Storch y Rosemary Wette. London: Routledge, 2017. 24-41.
- HUGO ROJAS, Evelyn; Natalia Leiva Salum; Marco Marchant Moreno; Camila Gallegos Pérez; Paulina Toro Trengove. “Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial”. *Onomazéin* 41 (2018): 29-56.
- KUBOTA, Ryuko; Al. Lehner. “Toward Critical Contrastive Rhetoric”. *Journal of Second Language Writing* 13 (2004): 7-27.
- LI, Yonyan; Christine Pearson Casanave. “Two first-year students’ strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism?”. *Journal of Second Language Writing* 21(2012): 165-180.
- LIEBMAN, Joanne. “Contrastive Rhetoric: Students as Ethnographers”. *Journal of Basic Writing* 7.2 (1988): 6-27.
- MIRAS, Mariana. “La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. *Infancia y aprendizaje* 23.89 (2000): 65-80.
- MORALES, Andrea Felipe; Elvira Barrios Espinosa. “Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes”. *Investigaciones sobre Lectura* 7 (2017): 7-21.
- MU, Congjun. “A Taxonomy of ESL Writing Strategies”. In *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, 2005: 1-10. <<https://eprints.qut.edu.au/64/1/64.pdf>> [26/08/2021]
- PECORARI, Diane. “Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case?”. *Journal of Second Language Writing* 30 (2015): 94-99.
- REYES, Graciela. *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros, 1993.
- . *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco Libros, 1998.
- SANTIAGO ALONSO, Gemma; David Heredero Zorzo. “Las introducciones de artículos de investigación de lingüística y lingüística aplicada escritas por eslovenos y sus aplicaciones didácticas para la clase de español con fines académicos”. *Colindancias* 9 (2018): 271-291.

- SOTO, Guillermo. “Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio”. *Literatura y lingüística* 20 (2009): 141-157.
- SUREDA, Jaume; Rubén Comas; Mercé Money. “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado”. *Revista iberoamericana de educación* 50 (2009): 197-220.
- SWALES, John M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- . “Variation in Citational Practice in a Corpus of Student Biology Papers: From Parenthetical Plonking to Intertextual Storytelling”. *Written Communication* 31.1(2014):118-141.
- TURNER, Frederick. “Los efectos de la participación femenina en la Revolución de 1910”. *Historia Mexicana* 16.4 (1967): 603–620.
- URBIOLA SOLÍS, Alejandra Elisabeth; Énagel Wilhelm Vázquez García; Ilia Violeta Cázares Garrido. “Expresión y trabajo de los Muxe’ del Istmo de Tehuantepec, en Juchitán de Zaragoza, México”. *Nova Scientia* 19.9 (2017): 502-527.
- VELÁZQUEZ RIVERA, Marisol; Carolina Cornejo Valderrama; Ángel Roco Videla. “Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades el consejo de rectores”. *Estudios pedagógicos* XXXIV.1 (2008): 123-138.
- VENEGAS, René; Paulina Meza Guzmán; Juan Martínez Hincapié. “Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 51.1 (2013): 153-179.
- WALKER, Deron. “How to Teach Contrastive (Intercultural) Rhetoric: Some Ideas for Pedagogical Application”. *New Horizons in Education* 59.3 (2011): 71-81.
- YANG, Ruiying; Desmond Allison. “Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions”. *English for Specific Purposes* 22 (2003): 365–85.

ANEXO I

PLANTILLA DE CORRECCIÓN RECENSIÓN	COMENTARIOS
<p>a) Se ha citado correcta y completamente la Referencia bibliográfica en la cabecera del texto SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>b) En la Introducción aparecen: - una Introducción-contextualización del autor. SÍ / NO/ PARCIALMENTE - se ha señalado brevemente el tema expuesto en el artículo. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>c) En el Resumen del texto reseñado: - se desarrolla, analiza y sintetiza de forma progresiva el contenido de la reseña de manera precisa y organizada, sin simplificar. SÍ / NO/ PARCIALMENTE - se ejemplifica el tema con datos, investigaciones, estudios y/o referencias de autoridad (del propio autor u otras referencias). SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>d) En la Conclusión: - se resume lo más destacado señalando la conclusión a la que llega el autor sin simplificar. SÍ / NO/ PARCIALMENTE - se realiza una conclusión valorativa sin generalizaciones ni lugares comunes sobre el artículo leído donde se argumenta por qué se recomienda al lector la lectura de dicho artículo. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>REFERENCIA A LAS FUENTES Se da visibilidad al autor del artículo y se respetan las citas directas e indirectas sin plagiar. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>ADECUACIÓN Y RIQUEZA LÉXICA Dispone de un repertorio lingüístico muy rico, preciso y variado y lo utiliza de manera correcta y adecuada, usando un nivel de complejidad apropiado para el desarrollo de sus ideas. Diferencia formas lingüísticas para transmitir matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. Utiliza estructuras léxicas y sintácticas exigentes. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	

<p>COHERENCIA Y COHESIÓN</p> <p>Su discurso escrito está bien estructurado, con un uso preciso y variado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión y coherencia, así como la puntuación y la distribución de la información en párrafos.</p> <p>SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA</p> <p>Obtiene provecho de un dominio amplio de un completo repertorio de elementos lingüísticos complejos para formular pensamientos con precisión, poner diferencias y eliminar la ambigüedad. Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente.</p> <p>SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>LA RESEÑA ES APTA/ NECESITA CORRECCIONES/ FALTAN PARTES ESENCIALES</p>	

ANEXO II

PLANTILLA DE CORRECCIÓN TRABAJOS ESCRITOS	COMENTARIOS
<p>1. ¿Se ha leído suficiente bibliografía sobre el tema? SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>2. ¿La bibliografía seleccionada correspondía a libros/artículos/documentos cuyas fuentes eran fiables? SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>3. ¿Cumple el trabajo escrito con los requisitos mínimos de corrección lingüística? SÍ / NO/ PARCIALMENTE ¿Se trata de un trabajo escrito gramaticalmente correcto, aceptable y adecuado? SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>4. ¿Se ha buscado la mayor precisión léxica intentando documentarse adecuadamente, seleccionando de las fuentes leídas la terminología más adecuada? SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>5. ¿Todas las partes esenciales se encuentran representadas? Introducción: – el planteamiento, SÍ / NO/ PARCIALMENTE – los objetivos y el propósito del trabajo, SÍ / NO/ PARCIALMENTE – la metodología que se va a utilizar. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	

<p>Análisis del tema: ¿aparece</p> <ul style="list-style-type: none"> – un apartado donde se desarrolla el tema empezando por un marco teórico o estado de la cuestión con lo más importante; SÍ / NO/ PARCIALMENTE – otro/s apartado/s donde se analiza desde diferentes perspectivas el tema, ayudado de datos, investigaciones, estudios o referencias de autoridad; SÍ / NO/ PARCIALMENTE – y un último apartado donde se desarrollan las soluciones aportadas al problema tratado o la pervivencia del problema hasta la actualidad? SÍ / NO/ PARCIALMENTE 	
<p>Conclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿se resume lo más significativo del trabajo realizado, relacionando entre sí la información y los argumentos extraídos de las fuentes? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿se realiza un trabajo personal intelectual de síntesis? SÍ / NO/ PARCIALMENTE 	
<p>Bibliografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿La bibliografía es coherente con las normas más usuales? ¿Está completa? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿Las citas, referencias bibliográficas y las notas a pie de página son adecuadas? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿Se corresponden con la fuente utilizada? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿Todas están citadas en la bibliografía? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿Se ha sido cuidadoso con las citas para evitar plagiar de las fuentes originales? SÍ / NO/ PARCIALMENTE 	

<p>¿Por qué os parece adecuado (o no) el artículo leído?</p>	
<p>¿Qué destacáis del trabajo?</p>	
<p>¿Qué podría mejorarse en el trabajo?</p>	