



Estrategias de escritura a partir de fuentes de estudiantes avanzados de ILE a nivel universitario

Morra, Ana María y Dalla Costa, Natalia Verónica

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Currículum, perspectivas didácticas y evaluación

Resumen

En los últimos años, ha experimentado un auge la investigación sobre las relaciones entre la lectura y la escritura y de ella ha surgido la necesidad de instrucción en un aspecto fundamental de la alfabetización académica a nivel avanzado: la escritura a partir de fuentes múltiples, es decir, la integración de información obtenida de la lectura en la producción de textos. A pesar de que escribir a partir de fuentes múltiples es una tarea común en el ámbito académico, muchos estudiantes de Inglés con Fines Académicos (EAP por su sigla en inglés) no poseen esta habilidad. Esta situación da cuenta de la dificultad por la que atraviesan los alumnos de grado al enfrentarse al desafío de las prácticas lectoras y escriturarias en la universidad, y de la necesidad de realizar investigaciones que aporten no sólo a la teoría sino también a la práctica áulica. El objetivo general del estudio, una parte del cual se reporta en este trabajo, es promover la autonomía en la alfabetización académica en Inglés como Lengua Extranjera (ILE) de estudiantes universitarios a un nivel avanzado. Los objetivos específicos son: 1) Analizar el contexto situacional, 2) Enseñar la escritura del ensayo argumentativo a partir de fuentes múltiples en el marco de la pedagogía del género y evaluar si produce efectos positivos y 3) Esbozar un posible modelo teórico emergente de las relaciones entre la lectura y la escritura a partir de fuentes en el contexto de este estudio. En el presente trabajo, se presentan los resultados del análisis de las estrategias de escritura a partir de fuentes empleadas por los alumnos para escribir un ensayo argumentativo a partir de fuentes en un pre-test antes de recibir instrucción basada en el género.



Introducción

En los últimos años, ha experimentado un auge la investigación sobre las relaciones entre la lectura y la escritura y de ella ha surgido la necesidad de instrucción en un aspecto fundamental de la alfabetización académica a nivel avanzado: la escritura a partir de fuentes múltiples, es decir, la integración de información obtenida de la lectura en la producción de textos. A pesar de que escribir a partir de fuentes múltiples es una tarea común en el ámbito académico, muchos estudiantes de Inglés con Fines Académicos (EAP por su sigla en inglés) no poseen esta habilidad. Esta situación da cuenta de la dificultad por la que atraviesan los alumnos de grado al enfrentarse al desafío de las prácticas lectoras y escriturarias en la universidad, y de la necesidad de realizar investigaciones que aporten no sólo a la teoría sino también a la práctica áulica. El objetivo general del estudio, una parte del cual se reporta en este trabajo, es promover la autonomía en la alfabetización académica en Inglés como Lengua Extranjera (ILE) de estudiantes universitarios a un nivel avanzado. Los objetivos específicos son: 1) Analizar el contexto situacional, 2) Enseñar la escritura del ensayo argumentativo a partir de fuentes múltiples en el marco de la pedagogía del género y evaluar si produce efectos positivos y 3) Esbozar un posible modelo teórico emergente de las relaciones entre la lectura y la escritura a partir de fuentes en el contexto de este estudio. En el presente trabajo, se presentan los resultados del análisis de las estrategias de escritura a partir de fuentes empleadas por los alumnos para escribir un ensayo argumentativo a partir de fuentes en un pre-test antes de recibir instrucción basada en el género.

Intertextualidad y reformulación o escritura a partir de fuentes

Las relaciones entre la lectura y la escritura son importantes en la alfabetización académica ya que todo género académico parte de la lectura de otros textos con los cuales se establecen relaciones intertextuales. Este proceso se lleva a cabo a través de estrategias de reformulación o escritura a partir de fuentes que se emplean para incluir enunciados ajenos en un texto propio.

Kristeva (1968), define la intertextualidad a partir del concepto de polifonía de Bajtín ([1929] 1986) señalando que todo texto es *un mosaico de citas* que absorbe y



transforma otros textos. Genette (1982), también define la intertextualidad como una relación de copresencia entre dos o más textos, o presencia de un texto en otro. Fairclough (1992) se refiere a la *intertextualidad manifiesta* en la que “otros textos están explícitamente presentes en el texto objeto de análisis; están marcados o indicados de manera manifiesta por rasgos de la superficie del texto tales como comillas”^I (104).

Para Pecorari y Shaw (2012), la habilidad de reformular o escribir a partir de fuentes de manera efectiva es “una habilidad esencial que los escritores novatos deben adquirir. También es una habilidad compleja, y el desempeño de los alumnos no siempre es exitoso” (149)^{II}. Estos autores agregan que los estudiantes deben aprender a escribir a partir de fuentes dado que los textos académicos son por naturaleza intertextuales. De hecho, Shaw y Pecorari (2012) advierten que “las relaciones intertextuales, que implican construir a partir de trabajos previos, son un elemento central de la vida académica, y la intertextualidad apropiada es un índice del logro académico”^{III} (1). Como sugieren algunos autores (Hyland; 1998; Young & Gaea, 1998), la escritura a partir de fuentes se desarrolla con el conocimiento de la disciplina a través del cual los alumnos logran transformar el conocimiento.

En el contexto de este estudio, se define la reformulación o escritura a partir de fuentes como la práctica de escritura que consiste en elaborar un texto a partir de la transformación de otros, es decir, la construcción de un nuevo texto cuyo autor es distinto de los autores de las fuentes. La importancia de la reformulación radica en que permite al estudiante desarrollar un sentido de su rol de autor en tareas de escritura y descubrir formas diferentes de expresar el contenido de las fuentes. Esto permite transformar la información en conocimiento ya que requiere habilidades de pensamiento crítico para establecer un diálogo entre los textos y con los conocimientos previos. De hecho, según Sosa (2004), la reformulación es “un indicio de flexibilidad cognitiva cuando el alumno intenta designar lo mismo de distintas maneras” (54). Es decir, la escritura a partir de fuentes permite demostrar dominio

^I Traducción propia.

^{II} Traducción propia.

^{III} Traducción propia.



de la lengua, evidenciar comprensión y producir un nuevo texto en un contexto social particular.

Estrategias de reformulación o escritura a partir de fuentes

Escribir a partir de fuentes múltiples requiere no sólo transformar la información obtenida de la lectura en conocimiento sino también hacerlo utilizando estrategias de reformulación o escritura a partir de fuentes efectivas. Estas operaciones permiten organizar el contenido de los textos fuente en el nuevo texto. Dichas estrategias suponen la puesta en práctica tanto de procesos lingüísticos, dado que se trabaja con el lenguaje, como de procesos cognitivos, ya que se requieren procesos mentales a partir de los que se elaboran relaciones entre los textos. Además, intervienen factores del contexto social en el que se interpretan y producen los textos.

El repertorio de estrategias de reformulación o escritura a partir de fuentes utilizadas por los alumnos generalmente incluye: copia, cita directa, cita indirecta, resumen y síntesis. Estas estrategias procesan y reducen la información de las fuentes a través de varios tipos de abstracción. Las tres primeras estrategias (copia, cita directa y cita indirecta) son selectivas mientras que las dos últimas (resumen y síntesis) son constructivas (van Dijk, 1977). Las operaciones selectivas implican omisión de información mientras que las constructivas implican sustitución de información a través de la generalización, construcción e integración de ideas. Estas estrategias no deben ser fines en sí mismas sino medios para la incorporación de la información obtenida de la lectura en la propia escritura. De hecho, estas operaciones suelen cumplir distintas funciones en el nuevo texto. De acuerdo a Swales y Feak (2004), algunas funciones importantes son reconocer la propiedad intelectual del autor y otorgar autoridad a los propios argumentos. Thompson y Tribble (2001) también enfatizan que las estrategias de escritura a partir de fuentes se emplean para reconocer las fuentes, integrar las ideas de otros en los propios argumentos, demostrar conocimiento o señalar defectos en los argumentos ajenos. Swales (2014) destaca que “las citas no funcionan simplemente como demostraciones de la autoría con respecto a publicaciones previas, sino que también operan retóricamente



para fortalecer argumentos” (118)^{IV}. Por lo tanto, como sugiere Swales (2014), los estudiantes necesitan “aprender a citar de tal manera que sus trabajos académicos sean cada vez más persuasivos” (119)^V. De hecho, esta referencia explícita a otros textos es un rasgo importante de la escritura académica en general, y de los ensayos argumentativos a partir de fuentes en particular, que ayuda a los estudiantes a reformular la información de otros textos y establecer un marco convincente para sus propios argumentos (Hyland, 1998).

En el caso del ensayo argumentativo, las estrategias de reformulación cumplen funciones tales como proporcionar la introducción, presentar la tesis, proporcionar argumentos, un contraargumento o refutación y evidencia para apoyarlos y presentar la conclusión. De esta manera, se construye la posición del escritor en relación con el tema y las voces que se traen a colación se integran en el nuevo texto, dentro de la nueva situación comunicativa. Estas estrategias y las funciones que desempeñan conducen a distintas modalidades o patrones de desempeño en la escritura a partir de fuentes que representan un continuo que va desde la *escritura dependiente de lo literal* (Ruiz Flores, 2009) hacia una modalidad autónoma de escritura.

Encuadre teórico

En la última década, la escritura a partir de fuentes ha recibido considerable atención. Muchos estudios se centran en tareas de escritura a partir de fuentes en contextos de postgrado y profesionales pero los géneros académicos pedagógicos en contextos de grado han sido menos abordados (Tardy, 2006).

Uno de los estudios sobre estrategias de escritura a partir de fuentes múltiples de estudiantes de inglés de grado nativos y no nativos es el que Angéllil-Carter (2000) llevó a cabo en una universidad sudafricana. Basándose en entrevistas a estudiantes y docentes, este autor proporciona una lista de estrategias de escritura a partir de fuentes inefectivas que podrían identificarse con el plagio.

Otra investigación similar sobre estrategias de escritura a partir de fuentes múltiples en inglés de estudiantes de grado nativos y no nativos es la que Shi (2008) condujo

^{IV} Traducción propia.

^V Traducción propia.



en una universidad norteamericana. Mediante entrevistas, este autor demostró que los alumnos intentaban lograr un equilibrio entre la necesidad de citar a autores en sus escritos y su deseo de establecer su propia voz como autores. Este estudio demuestra que la escritura a partir de fuentes revela la construcción del conocimiento de los alumnos.

En una línea de investigación similar a nivel nacional, Rosales (2008) llevó a cabo un estudio sobre la escritura de ensayos argumentativos a partir de fuentes en español como L1 por parte de estudiantes de grado. El estudio identificó las siguientes operaciones de tratamiento de la información: eliminación de información de los textos fuente, copia textual, incorporación de información ajena al texto fuente, paráfrasis o cita e integración de información de las fuentes con información ajena a ellas.

En el contexto de este estudio, Morra (1996, 1999, 2002, 2003, 2005, 2007) realizó investigaciones sobre las estrategias de escritura a partir de fuentes de estudiantes de ILE de grado y postgrado. Los resultados demuestran que los escritores inexpertos omiten o malinterpretan información de las fuentes. Además, presentan dificultades para organizar e integrar la información de los originales. Los expertos, por el contrario, identifican las ideas principales y descartan la información redundante, imponen una nueva organización a la información de las fuentes y la integran de manera coherente.

En el mismo contexto, Dalla Costa (2012) investigó la escritura a partir de un texto fuente por parte de estudiantes universitarios de ILE a nivel avanzado. Se empleó el enfoque basado en el género para la enseñanza de la escritura del resumen análisis. Los resultados indican que, luego de la instrucción, los resúmenes mejoraron cualitativamente en relación con un mayor uso de las estrategias efectivas de paráfrasis, generalización y construcción/integración en vez de copia.

Pasquini (2017) investigó las estrategias de escritura de ensayos expositivos a partir de fuentes múltiples de estudiantes universitarios de ILE a nivel avanzado. La paráfrasis con revisión mínima fue la estrategia más utilizada, seguida de casi copia, revisión moderada y copia exacta. La función predominante de estas estrategias fue describir en vez de analizar, sintetizar o evaluar las fuentes. Las



percepciones de los alumnos revelaron que conocen las estrategias de escritura a partir de fuentes pero no son conscientes de cómo evitar el plagio, que atribuyen a la falta de instrucción.

En efecto, varios estudios coinciden en que el uso de estrategias de escritura a partir de fuentes múltiples inadecuadas tales como la copia no siempre es intencional ni se debe a un comportamiento deshonesto sino a la incipiente competencia en la escritura a partir de fuentes (Abasi, Akbari & Graves, 2006; Abasi & Graves, 2008; Angéllil-Carter, 2000; Crooker & Shaw, 2002; Ellery, 2008; Pecorari, 2003; Pennycook, 1996; Prior, 1998; Spack, 1997). En cuanto a la investigación sobre la escritura del ensayo argumentativo a partir de fuentes múltiples de estudiantes de grado, no se ha tomado conocimiento acerca de estudios sobre este género en el área de ILE en el contexto de este estudio. Entre los pocos estudios sobre este tema en español como L1, Sosa (2008) investigó el desempeño de estudiantes universitarios en la escritura a partir de tres fuentes en un ensayo. Los resultados indican que las formas predominantes de reformulación son la copia y el resumen y resulta bajo el número de alumnos que emplean la modalidad de comparación que implica la confrontación de los textos fuente para integrarlos al propio.

Estos antecedentes evidencian el escaso número de estudios que tiene por objeto la escritura a partir de fuentes en el contexto universitario de grado y la inexistencia de investigaciones sobre la escritura de ensayos argumentativos a partir de fuentes múltiples en ILE en el contexto del estudio.

Metodología

El estudio se desarrolló en la Facultad de Lenguas, UNC. Los sujetos fueron 79 alumnos de Lengua Inglesa IV, el nivel avanzado (equivalente al nivel C2 del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas) en el que se enseña el ensayo argumentativo a partir de fuentes múltiples con resultados poco alentadores. El resto de los participantes fueron un instructor y dos evaluadores.

Se siguió un diseño de investigación cuasi-experimental (con un grupo con pre-test y post-test) y se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos para la recolección y el análisis de los datos. Los sujetos recibieron un período de instrucción de diez



semanas en la escritura del ensayo argumentativo a partir de fuentes que adoptó el enfoque basado en el género (Swales, 1990). El instructor concientizó a los alumnos sobre la estructura genérica del ensayo argumentativo a partir de fuentes y sus rasgos léxico-gramaticales, y sobre las estrategias de escritura a partir de fuentes y sus funciones. Esto se llevó a cabo mediante materiales basados en el género preparados para este estudio siguiendo *el ciclo de enseñanza y aprendizaje* (Feez, 1998), que implica: *construir el contexto, modelar, construir el género conjuntamente, construirlo independientemente, y conectarlo con textos y contextos.*

Se llevó a cabo un análisis textual del contenido de los ensayos argumentativos a partir de fuentes, y las estrategias de escritura a partir de fuentes empleadas por los alumnos se examinaron contando las instancias que pertenecen a categorías predeterminadas. Estas categorías se utilizaron deductivamente, identificándolas y aplicándolas gradualmente a los datos. Este tipo de análisis implica resaltar segmentos textuales y asignarles una categoría para que puedan ser clasificados en un proceso iterativo (Dörnyei, 2011). Los datos fueron segmentados empleando la oración como unidad de análisis. A cada uno de estos segmentos se le asignó una categoría que representaba una estrategia de escritura a partir de fuentes. En algunos casos, oraciones consecutivas fueron clasificadas como pertenecientes a la misma categoría (por ejemplo, resumen o síntesis). Las estrategias fueron categorizadas por medio de comparaciones de los segmentos textuales con las fuentes y los bancos de citas de los alumnos. Se identificaron las siguientes:

Copia: es la repetición verbatim de la información de la fuente ya sea por medio de copia literal, es decir, repetición palabra por palabra (con o sin elipsis) de oraciones o cláusulas del original o de frases que forman parte de las mismas (por ej. sujeto, predicado o complementos), o por medio de la casi copia de instancias de hasta tres palabras consecutivas y/o más de tres palabras no consecutivas con algunos cambios sintácticos y uso de sinónimos. Estas estrategias se emplearon sin reconocimiento del texto fuente o con reconocimiento de la fuente pero sin comillas. La cita indirecta, el resumen y la síntesis sin reconocimiento de las fuentes se incluyeron también dentro de esta estrategia.



Cita directa: es la copia literal entre comillas de palabras, frases, cláusulas u oraciones del original con reconocimiento del texto fuente (aún cuando no se provean algunos de los datos obligatorios: autor, año de publicación y número de página, o estos datos no se provean en el orden correcto).

Cita indirecta: es la expresión de la misma idea del original con distintas palabras pero de aproximadamente la misma extensión o el intento de paráfrasis con instancias de hasta dos palabras consecutivas y/o hasta tres palabras no consecutivas del original con reconocimiento del texto fuente (aún cuando no se provean algunos de los datos obligatorios o estos datos no se provean en el orden correcto).

Resumen: es la expresión de las ideas principales de un solo texto fuente con distintas palabras, de manera abreviada y con reconocimiento del texto fuente (aún cuando no se provean algunos de los datos obligatorios o estos datos no se provean en el orden correcto). Se consideraron también resumen los casos que tuvieran instancias de hasta dos palabras consecutivas y/o hasta tres palabras no consecutivas del original o que incluyeran cita directa del texto fuente cuyas ideas eran resumidas. En este caso, se contabilizó también la estrategia de cita directa.

Síntesis: es la expresión de una generalización que expresa las similitudes y/o diferencias entre dos o más textos fuente con reconocimiento de dichas fuentes (aún cuando no se provean algunos de los datos obligatorios o estos datos no se provean en el orden correcto). Se consideraron también síntesis los casos que tuvieran instancias de hasta dos palabras consecutivas y/o hasta tres palabras no consecutivas del original o que incluyeran cita directa o resumen de los textos fuente cuyas ideas eran sintetizadas. En este caso, se contabilizaron también las estrategias de cita directa o resumen.

El análisis de las estrategias de escritura a partir de fuentes le permitió al investigador identificar las estrategias utilizadas por los estudiantes en el pre-test antes de la instrucción, que serán comparadas con las estrategias empleadas en el post-test para determinar si hubo un cambio positivo.

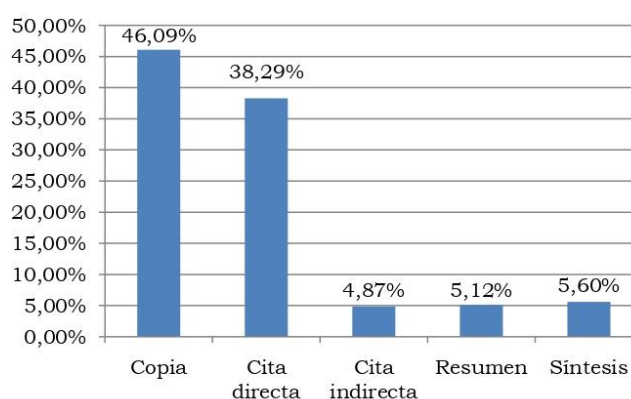
Resultados



Estrategias de escritura a partir de fuentes del pre-test

El pre-test se caracterizó por el uso de estrategias de escritura a partir de fuentes inefectivas como la Copia y la Cita directa que implicaron reformulaciones locales o microestructurales o ninguna reformulación. La Figura 1 muestra las estrategias de escritura a partir de fuentes utilizadas en el pre-test.

Figura 1. Estrategias de escritura a partir de fuentes del pre-test



La estrategia de escritura a partir de fuentes más utilizada en el pre-test fue la Copia, la estrategia más inefectiva, que representó el 46,09% del total de estrategias de escritura a partir de fuentes del pre-test, seguida del uso de la Cita directa que representó el 38,29% de las estrategias utilizadas. Estas estrategias representaron la mayoría de las estrategias empleadas en el pre-test (84,38%). El resto de las estrategias, en orden de frecuencia, fueron la Síntesis (5,60%), el Resumen (5,12%) y la Cita indirecta (4,87%). Estas estrategias más efectivas representaron porcentajes mucho menores del total de estrategias. De hecho, la mayoría de las estrategias de escritura a partir de fuentes estuvieron limitadas a la Copia y la Cita directa con un mínimo de paráfrasis, Resumen y Síntesis, por lo que los ensayos resultantes fueron mayormente reproducciones literales de las fuentes y no evidenciaron el uso de la Cita indirecta o la selección e integración de ideas principales de las fuentes a través de Resumen o Síntesis. Las estrategias inefectivas empleadas en el pre-test también fueron evidentes en los bancos de citas preparados por los alumnos, en algunos de los cuales los extractos de las fuentes no



incluían comillas, autor, año de publicación o número de página, lo cual les impidió utilizar dichas fuentes empleando estrategias efectivas y reconociéndolas por medio de sus correspondientes convenciones. En general, los ensayos argumentativos a partir de fuentes del pre-test no fueron un reflejo de la comprensión e integración de las ideas de las fuentes. Los siguientes son ejemplos^{VI} de las estrategias de escritura a partir de fuentes utilizadas en el pre-test en orden de frecuencia:

Copia

Original:

"Russell's conception of critical thinking involves reference to a wide range of skills, dispositions and attitudes which together characterize a virtue which has both intellectual and moral aspects." (en Hare, 2011, p. 22)

Copia literal:

Paraphrasing Bertrand Russell, *critical thinking involves a range of skills, dispositions and attitudes which together characterize a virtue which has both intellectual and moral aspects.*^{VII} (A48)

Original:

"I quoted the trilateral commission view of the educational system, namely, the system of indoctrination of the young and I think that's correct." (Chomsky, 2012, material audiovisual disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4KgXaUNf4Is>)

Casi copia:

Besides, they may be able to think for themselves, recognise their own biases and avoid being influenced by a *system of indoctrination.* (A74)

Cita Directa

William Hare claimed in his essay "Bertrand Russell on Critical Thinking" (p.1) that "Russell's conception of critical thinking involves reference to a wide range of skills, dispositions and attitudes which together characterize a virtue which has both intellectual and moral aspects." (A1)

Síntesis

^{VI} Algunas imprecisiones en el uso de la lengua en estas estrategias han sido editadas sin distorsionar su significado ni el tipo de estrategia empleado. Luego de cada ejemplo, se indica el número de identificación del alumno.

^{VII} Se transcriben en cursiva las partes copiadas literalmente de las fuentes.



I agree with Martin Luther King and Bertrand Russell when they claim that the objective of education consists in being able to combine two fundamental aspects: the exercise of critical thinking, on the one hand, and moral values, on the other. (A69)

Resumen

Martin Luther King Jr.'s view about the aim of education relates to the conception of critical thinking; he argues that there is always a connection between *knowledge* or, as he states, *intelligence* and *character*. He considers *character* the development of our personalities as moral citizens. (A70)

Cita Indirecta

Original:

"With every increase in knowledge and skill, wisdom becomes more necessary, for every such increase augments our capacity for realizing our purpose, and therefore augments our capacity for evil, if our purpose is unwise." (Russell, 1954, p. 46)

Cita indirecta:

Bertrand Russell states that the more we know, the more we need our intelligence to cope with that new *knowledge*. (A75)

Intento de paráfrasis:

Bertrand Russell states that, every time we learn something and we gain *knowledge*, our *wisdom* is *necessary*. (A70)

Junto con el uso de estrategias inefectivas, los ensayos argumentativos a partir de fuentes del pre-test revelaron problemas en contenido, organización, aspectos léxico-gramaticales y formales, y adecuación al contexto.

En términos de contenido, la mayoría de los ensayos del pre-test fueron cualitativamente pobres y cuantitativamente breves con omisión de las ideas principales de las fuentes empleadas, inclusión de detalles irrelevantes, agregado de información que no estaba presente en los textos fuente y, en algunos casos, distorsión de dicha información. La mayoría de los ensayos reflejaron una tendencia a incluir el contenido de las fuentes para cumplir con la consigna en vez de utilizarlas para cumplir una función en el ensayo. En consecuencia, algunos ensayos no evidenciaron coherencia ya que incluyeron fuentes no relacionadas ni relevantes al



tema del ensayo. Esto afectó la modalidad de desempeño de la tarea de escritura a partir de fuentes que evidenció dependencia de lo literal e intento fallido de integración de fuentes.

En cuanto a la organización, los ensayos argumentativos del pre-test exhibieron una estructura genérica pobre y/o poco lógica. En un 24% (19) de los ensayos se detectó una organización inadecuada que presentó la introducción, argumentos y conclusión sin contraargumento ni refutación (uno de ellos sin conclusión).

En lo que respecta a los rasgos léxico-gramaticales, la mayoría de los ensayos del pre-test incluyeron un manejo pobre e inconsistente del vocabulario específico y poca precisión en estructuras gramaticales (por ejemplo, verbos de decir, subordinadas nominales objeto directo o *that-clauses*, conectores, aposición para referirse a los datos de los autores de las fuentes, y uso de verbos modales) con errores que impedían la comunicación. Desde el punto de vista lingüístico, los ensayos del pre-test se caracterizaron por una marcada literalidad e insuficiente autonomía. Los estudiantes tendieron a copiar literalmente de las fuentes, es decir, reprodujeron o repitieron verbatim las fuentes e incluyeron palabras, frases y oraciones de éstas con poca o ninguna integración con sus propias palabras. Como resultado, los alumnos no realizaron ninguna reformulación o solo reformulaciones locales o microestructurales. Hubo pocas sustituciones léxicas y sintácticas (por ejemplo, uso de sinónimos, hiperónimos, paráfrasis, referencia anafórica y catafórica o elipsis). Esta copia de fragmentos de las fuentes es una estrategia que revela la falta de seguridad que caracteriza a los escritores novatos (Perelman, 2008). Algunos aspectos formales de los ensayos tales como la puntuación, el uso de mayúsculas y el formato no fueron empleados adecuadamente tampoco.

En lo que se refiere al contexto, estos ensayos argumentativos a partir de fuentes revelaron poca adecuación contextual: falta de control del propósito, poco sentido de la audiencia y registro inapropiado con elementos pertenecientes al estilo informal tales como abreviaciones de formas verbales y vocabulario y conectores informales. Como resultado, los ensayos no lograron el propósito comunicativo del género.

En conclusión, estos resultados revelaron escasa reformulación a través de estrategias de escritura a partir de fuentes locales o microestructurales. Las



estrategias inefectivas empleadas por los estudiantes se evidenciaron en la falta de reformulación macroestructural y la reproducción de las fuentes en ensayos argumentativos que exhibieron problemas de contenido, organización, rasgos léxico-gramaticales y formales, y de adecuación contextual. Estas estrategias reproductivas demostraron no solo falta de comprensión del contenido y la utilidad de las fuentes sino también falta de conocimiento del género.

Las estrategias de escritura a partir de fuentes empleadas por los alumnos en el pre-test están en consonancia con las estrategias inefectivas reportadas por otras investigaciones (Angéil-Carter, 2000; Campbell, 1990; Johns & Mayes, 1990; Keck, 2006), que informan que los estudiantes novatos de L2 emplean estrategias de escritura locales en vez de globales y dependen más de la copia debido a su falta de familiaridad con la escritura académica y su limitada competencia en el idioma.

Además, los resultados de este estudio refuerzan los obtenidos en otras investigaciones llevadas a cabo en el contexto de este estudio (Dalla Costa, 2012; Morra 2007; Sosa, 2008) que también revelan que los escritores inexpertos presentan dificultades para integrar información de fuentes. Asimismo, las estrategias de escritura a partir de fuentes detectadas en este estudio son comparables con las reportadas por Pasquini (2017), que identificó el uso de paráfrasis con revisión mínima, casi copia, revisión moderada y copia exacta en una tarea de escritura de ensayo, y con las detectadas por Rosales (2008), que identificó las operaciones de eliminación de información de los textos fuente, copia textual, incorporación de información ajena a la fuente, paráfrasis o cita e integración de las fuentes.

Las estrategias de escritura a partir de fuentes del pre-test y de los estudios reportados pueden ser discutidas en términos de lo que Ruiz Flores (2009) denomina *dependencia de lo literal*. Este autor señala que la reproducción de las fuentes con estrategias como la copia da lugar a errores que no se relacionan con el proceso de composición porque el estudiante precisamente ha evitado componer. No se originan en un uso inefectivo del lenguaje tampoco sino en su manipulación mecánica. Los estudiantes no leen y escriben para construir significado y transformar la información en conocimiento sino que detectan oraciones que



contienen información importante y las copian produciendo un ensayo no sobre la base de la comprensión e integración de las fuentes sino a partir de cadenas de significantes, lo que no implica ningún esfuerzo interpretativo. Aunque es difícil determinar las razones de la dependencia de lo literal y del uso inefectivo de las estrategias de escritura a partir de fuentes, se ofrecerán algunas que parecen ser plausibles.

Según Perelman (2008), existen tres razones del uso inefectivo de estrategias de escritura a partir de fuentes. Una razón podría ser que los estudiantes son alentados a valorar la autoridad de las fuentes y eso hace que copien segmentos textuales literalmente. De acuerdo a la autora, la literalidad puede revelar la intención de establecer la autoridad de las fuentes por medio de la Copia y Cita directa. La preocupación de los estudiantes por permanecer cercanos a los originales parecería revelar su actitud de respeto hacia la autoridad de las fuentes. Es probable que los alumnos hayan considerado que la literalidad aseguraba la validez de sus ensayos. Otra razón de la dependencia de lo literal podría deberse a que la reproducción de las fuentes por medio de la Copia y la Cita directa impide la distorsión del significado que la interpretación podría implicar ya que, al reformularlas, se corre el riesgo de cambiar su significado. Es posible que los estudiantes hayan copiado o citado para mantener las fuentes originales invariables y permitir al lector interpretarlas de primera mano. Por lo tanto, su actitud puede haber sido, en parte, una actitud de fidelidad hacia las fuentes porque decir lo mismo que los originales garantiza la adecuación semántica. La tercera razón de la dependencia de lo literal podría estar relacionada con el hecho de que reescribir las fuentes implica la apropiación de las convenciones del lenguaje y los géneros académicos. Dicho de otro modo, una explicación de la dependencia de lo literal bien podría ser que utilizar el lenguaje de las fuentes evidencia un intento de imitarlas para apropiarse de las convenciones académicas.

Conclusión

Es importante destacar que, al solicitar a los alumnos que transformen la información de las fuentes en conocimiento de manera crítica y autónoma, se asume que el



conocimiento es construido socialmente en vez de ser absoluto, y que son capaces de desafiarlo. Esta actitud crítica hacia la información obtenida de la lectura contrasta con la actitud conservadora de muchas culturas en las cuales la reproducción del conocimiento posee gran valor. Por esta razón, de acuerdo a Kern (2009), la conciencia de las diferencias culturales y tradiciones pedagógicas puede ser útil para comprender las estrategias de escritura a partir de fuentes de los alumnos.

En este sentido, varios autores (Abasi et al., 2006; Abasi & Graves, 2008; Angélica-Carter, 2000; Crooker & Shaw, 2002; Ellery, 2008; Pecorari, 2003; Pennycook, 1996; Prior, 1998; Spack, 1997) señalan que la mayoría de los estudiantes emplean fuentes inadecuadamente antes de usarlas de manera apropiada sin intención de transgredir las convenciones académicas sino por razones que se relacionan más con sus habilidades que con su honestidad. En efecto, algunos de estos investigadores sostienen que las prácticas de escritura a partir de fuentes inapropiadas pueden no derivar de una intención deliberada de engañar sino de una comprensión pobre de cuestiones técnicas tales como la construcción de la voz de autor a través de referencias a otras fuentes y la visión sobre la autoridad de las fuentes.

Estas razones probables de la presencia de literalidad en los ensayos de los alumnos demuestran que es parte de un proceso de aprendizaje en el que progresivamente deben hacer el esfuerzo por construir su voz de autor y, a la vez, establecer la autoridad de las fuentes, evitar distorsionar su significado, construir sus argumentos e intentar imitar el lenguaje y los géneros académicos.

La comparación de las estrategias de escritura a partir de fuentes en los ensayos del pre-test con las estrategias empleadas por los alumnos en el post-test permitirá identificar los tipos de estrategias más frecuentes antes y después de la instrucción basada en el género y determinar su efecto.

Referencias bibliográficas

Abasi, A., Akbari, N., & Graves, B. (2006). Discourse appropriation, construction of identities and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, 15, 102-117.



- Abasi, A., & Graves, B. (2008). Academic literacy and plagiarism: Conversations with international graduate students and disciplinary professors. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 221-233.
- Angéllil-Carter, S. (2000). *Stolen language? Plagiarism in writing*. Essex: Pearson Education Limited.
- Bajtín, M. ([1929] 1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Campbell, C. (1990). Writing with others' words: Using background reading text in academic compositions. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 211-230). Cambridge: CUP.
- Crocker, J., & Shaw, P. (2002). Research student and supervisor evaluation of intertextuality practices. *Hermes Journal of Linguistics*, 28, 39-58.
- Dalla Costa, N. (2012). *Towards enhancing EFL academic literacy: The effect of genre-based instruction on summary-response writing*. (Trabajo final de maestría inédito). Facultad de Lenguas, UNC: Córdoba.
- Dörnyei, Z. (2011). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Ellery, K. (2008). Undergraduate plagiarism: A pedagogical perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 507-516.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- Hyland, K. (1998). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Johns, A., & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics*, 11(3), 253-272.
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(4), 261-306.
- Kern, R. (2009). *Literacy and language teaching*. Oxford: OUP.
- Kristeva, J. (1968). *Lo verosímil*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Morra, A. (1996). El resumen escrito en el marco de la teoría de los esquemas. *RASAL*, IV(4), 125-166.
- Morra, A. (1999). EFL learners: Summarising strategies in academic settings. *The Journal of College Literacy and Learning*, 29, 1-17.
- Morra, A. (2002). Summary Writing in EFL. En L. Sierra Ayala & A. Morra de de la Peña. (Eds.), *Research in Academic English: Communicative skills and strategies in the university context* (pp. 51-67). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Morra, A. (2003). EFL learners: Summarising strategies in academic settings. En E. Paulson, M. Laine, S. Biggs & T. Bullock (Eds.), *College reading research and practice* (pp. 137-144). Newark, DE: The International Reading Association.
- Morra, A. (2005). *Procesos y estrategias en la producción de síntesis escritas en inglés*. (Trabajo de tesis doctoral inédito). Facultad de Lenguas, UNC: Córdoba.
- Morra, A. (2007). Selecting, structuring and integrating content from reading to generate new texts. *X Latin American ESP Colloquium*, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.



- Pasquini, M. (2017). *La atribución de fuentes en la escritura académica de alumnos de grado: Relevamiento de estrategias*. (Trabajo final de maestría). Facultad de Lenguas, UNC: Córdoba. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/5936>.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317-345.
- Pecorari, D., & Shaw, P. (2012). Types of student intertextuality and faculty attitudes. *Journal of Second Language Writing* 21, 149–164.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.
- Perelman, F. (2008). *El resumen sobre papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rosales, P. (2008). *Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. Escritura de textos argumentativos a partir de fuentes*. (Trabajo final de maestría inédito). Facultad de Lenguas, UNC: Córdoba.
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Shaw, P., & Pecorari, D. (2012). Source use in academic writing: An introduction to the special issue. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 1-3.
- Shi, L. (2008). Textual appropriation and citing behaviours of university undergraduates. *Applied Linguistics*, 31(1), 1-24.
- Sosa, S. (2004). ¿Resumen o síntesis? Conceptualizaciones y perspectivas teóricas. *Bitácora. Revista de la Facultad de Lenguas*, 11, 35-59.
- Sosa, S. (2008). *La reformulación a partir de la integración de fuentes múltiples: Un estudio en producciones escritas de alumnos universitarios*. (Trabajo final de maestría inédito). Facultad de Lenguas, UNC: Córdoba.
- Spack, R. (1997). The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study. *Written Communication*, 14, 3-62.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.
- Swales, J. (2014). Variation in citational practice in a corpus of student biology papers: From parenthetical plonking to intertextual storytelling. *Written Communication*, 31(1) 118-141.
- Swales, J., & Feak, C. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tardy, C. (2006). Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*, 15, 79-101.
- Thompson, P., & Tribble, C. (2001). Looking at citations: Using corpora in English for academic purposes. *Language Learning and Technology*, 5, 91-105.
- Van Dijk, T. (1977). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Young, K., & Gaea, L. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing in history. *Written Communication*, 15, 25-68.