

La tarea de citar, referenciar, parafrasear: ¿Por qué el hilado polifónico resulta tortuoso a los estudiantes?

Citing, Referencing, and Paraphrasing: Why Do Students Struggle with the Polyphonic Fabric of Academic Writing?

MARÍA VIRGINIA REICHEL^a

^aEspecialista en Semiótica de la Lengua y la Literatura. Licenciada en Letras,
Universidad Nacional de Misiones

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes al incorporar el discurso referido en sus producciones académicas, enmarcadas en el proceso de alfabetización académica. A partir de experiencias docentes y comentarios estudiantiles, se indaga en los motivos por los cuales el uso de normas de citación y referencia, especialmente las Normas APA, es percibido como un obstáculo. Asimismo, se analiza la incidencia de prácticas pedagógicas desarticuladas, la falta de planificación y revisión en la escritura estudiantil y la escasa reflexión sobre los aspectos retóricos del discurso académico. Finalmente, se plantea la necesidad de una responsabilidad compartida entre todos los actores de la comunidad educativa para garantizar un acompañamiento efectivo en el proceso de aculturación académica de los estudiantes, subrayando que enseñar a escribir implica también enseñar a revisar, a leer críticamente y a tejer voces en un texto propio.

Palabras clave: Alfabetización académica, escritura académica, discurso referido, polifonía textual

Abstract:

This paper reflects on the difficulties students face when incorporating reported discourse into their academic writing, within the broader framework of academic literacy. Drawing on classroom experiences and students' comments, it explores the reasons why citation and referencing norms—particularly APA style—are often perceived as barriers. The paper also analyzes the impact of fragmented pedagogical approaches, the lack of writing planning and revision, and the limited attention paid to the rhetorical dimensions of academic discourse. Ultimately, it argues for shared responsibility among all members of the academic community to support students' acculturation into academic writing, highlighting that teaching how to write also means teaching how to revise, read critically, and weave intertextual voices into a cohesive and meaningful text.

Keywords: academic literacy, academic writing, polyphony, citation and referencing

Correspondencia: Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya. Ayacucho 1962. Posadas. Misiones. Correo: reichelvicky@yahoo.com.ar

Podemos partir de la idea de pensar que quienes comienzan a transitar el camino de la alfabetización académica, suelen sentir que son sometidos a un *nuevo instrumento de tortura*: las normas de referencia y de citación. De repente, se encuentran con una serie de requerimientos, de reglas, de pautas sobre cómo se transmite y se construye el conocimiento en la escritura académica. Basta con mencionar en un aula el término “Normas APA” para escuchar suspiros de desencanto y de cansancio.

Vale la pena preguntarse de dónde viene tanto miedo, tanta mala fama. Proponemos incursionar sobre esto, entender la situación y pensar cómo hemos llegado a este punto y cómo podríamos mejorarlo. En primer lugar, concentrémonos en los denominados “espacios de catarsis” o “comentarios de pasillo”. Es común que los docentes escuchen, vivencien y digan que los estudiantes no saben citar textos, que entregan trabajos sin bibliografía, que copian y pegan de cualquier fuente. Como contraparte, los estudiantes expresan que no todos los docentes comparten la misma exigencia en cuanto a las normas de citación y referencia o que en ocasiones aparece como algo “ya conocido” y sobre lo cual no es necesario reflexionar o ejercitar. Como dice el dicho, “hay que escuchar las dos campanas”.

Por ello, nuestro planteo surge de consultas, dudas, comentarios tanto de colegas docentes como de alumnos en espacios de talleres y clases. En el presente trabajo nos proponemos entender las dificultades vinculadas a la escritura con el discurso referido. Es necesario indagar en dónde radican los problemas para comprender las normas para la inclusión de la palabra ajena para que, como docentes y como comunidad académica, podamos proponer líneas de acción. Cabe aclarar, que son múltiples los ángulos a mirar sobre este tema. Consideramos que muchos estudiantes tienen dificultades para incluir e hilar las palabras de autores en sus escritos; mientras que simultáneamente deben atender y comprender cuáles son las normas de referencia y de citación. Es decir, es necesario tener en cuenta que son múltiples las tareas en el proceso de escritura académica. Desde este sentido, es relevante el acompañamiento de los docentes e incluso entre pares.

De esta manera, nuestro recorrido está sostenido especialmente por bibliografía sobre alfabetización académica. Por otra parte, nos parece importante señalar que nos valdremos del concepto de *umbralidad*. Este concepto ayudará a tratar de desenredar el nudo de la cuestión, mientras que continuamos estableciendo puentes con las posturas de Carlino (2013), Marín (2006) y Andruskevycz (2016).

Así, nos proponemos en este ensayo, en primer lugar, reflexionar sobre por qué lo relacionado con el discurso referencial y las referencias bibliográficas se configura como “el cuco” de la escritura académica. Para ello, comentaremos brevemente qué dificultades suelen surgir con respecto al uso de las normas de citación y referencia. Finalmente, buscaremos reflexionar sobre los posibles motivos de las dificultades desde un marco teórico.

¿Qué se entiende, entonces, por alfabetización académica?

Hablar de la alfabetización académica implica posicionarnos en que alfabetizar no es un evento que sucede de una vez y para siempre, sino que se trata de un *continuum* que se acomoda a distintas esferas de la comunicación. De alguna forma, es hacerles conocer a los estudiantes cuáles son las “reglas del juego”: cómo se escribe, se lee y se habla en la esfera académica; así como los modos de construcción y circulación de conocimiento. Carlino (2013) menciona que la alfabetización académica posee dos objetivos interrelacionados entre sí, pero que es relevante distinguirlos:

(...) enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (p. 370)

En este sentido, no se trata únicamente de enseñar prácticas de lectura y escritura aisladas, sino que deberían estar inmersas en el campo del conocimiento de los estudiantes, para que puedan comprender cómo se comunica en una disciplina determinada, al mismo tiempo que se apropian de conocimiento por medio de la escritura. Desde esta perspectiva se trata entonces de un “dilatado proceso de aculturación” (Carlino, 2006, p.1), en el que deberían formar parte los distintos actores de la comunidad académica. Marín (2006) define al analfabetismo académico como la imposibilidad para enfrentarse a textos académicos. Esto no puede resolverse en un tiempo pautado como si fuese una receta o un manual de instrucciones; tampoco se puede esperar que en un solo espacio de taller inicial puedan solucionarse todas estas problemáticas. Es necesario que tanto estudiantes como docentes de las distintas materias, cátedras o espacios, se posicionen en el rol de responsables al respecto. No es de extrañar la reformulación que hace Carlino (2013) del concepto de alfabetización académica, diez años después de haberlo presentado:

(...) al proceso de enseñanza que **puede (o no)** ponerse en marcha para **favorecer** el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el **intento denodado** por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional (...) (p. 370)

En la cita señalamos las palabras o construcciones que proporcionan la idea de que no es un proceso homogéneo, exacto ni, lamentablemente, obligatorio. No existen fórmulas mágicas para que los estudiantes puedan apropiarse de las formas de leer y escribir en los estudios superiores y universitarios, y es probable que en ocasiones este proceso se quede en un intento. Sin embargo, es indispensable que la alfabetización académica forme parte de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, si pretendemos que cada vez más alumnos accedan y finalicen sus estudios superiores.

Podemos observar cómo diversos autores marcan la necesidad de darle importancia y relieve desde todas las asignaturas, para así considerar a todos la gran variedad de recorridos de los estudiantes, puesto que “las ‘alfabetizaciones académicas’ incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad.” (Carlino, 2013: p. 370). Por otra parte, para enfocar de otra forma esta problemática, Marín (2006) habla de analfabetismo académico. En su artículo presenta brevemente algunos de los desafíos y dificultades que atraviesan los estudiantes como escritores noveles al enfrentarse a textos específicos de las disciplinas. Profundizaremos más sobre esto, sin embargo, en este punto es clave pensar que al reflexionar sobre los porqués de los obstáculos que la mayoría de los estudiantes deben atravesar y generar posibles hipótesis al respecto, nos acercamos más a pensar en prácticas que propicien y favorezcan el enriquecimiento de las producciones escritas de los estudiantes y nos alejamos del mero espacio de *catarsis*.

Como hemos mencionado anteriormente, los docentes solemos hacer uso de los espacios de pasillos, salas de profesores, reuniones formales o informales para generar momentos de *catarsis*. Comentamos todo lo que a los alumnos les falta, lo que no saben, lo que no hacen o dejan de hacer. Estos encuentros y charlas pueden ser provechosos, si se lograra saltar de la queja y la abnegación para lograr construir propuestas en conjunto. Sobre esto, Andruskevich (2016) comenta:

Consideramos que estos diálogos ciertamente catárticos son válidos y beneficiosos – tanto para el docente como para el alumno– siempre y cuando sean puntos de partida para la búsqueda y el ensayo de soluciones posibles: de este modo, pensamos que cuando hay demasiadas quejas probablemente sea el momento oportuno para repensar las estrategias didácticas, renovar las herramientas y dispositivos de enseñanza con la finalidad de afianzar y potenciar el diálogo para acercar a nuestros alumnos a la lectura y la escritura (p.2)

De esta manera, nos detenemos en el concepto de alfabetización académica, mientras que nos concentramos en uno de los aspectos de las escrituras académicas: el uso del discurso referido. En ocasiones, esto suele resumirse al uso de las “Normas APA”, pero los estudiantes no logran comprender cómo se teje el hilado de voces de los textos. Utilizar la palabra del otro en nuestro propio discurso, entrelazar las ideas de distintos autores y plantear nuevos textos es propio del ámbito académico y son actividades que llevan su debido tiempo en aprehender.

Por otra parte, es significativo señalar con nuestros estudiantes los diálogos que se establecen dentro de los textos académicos y tienen un correlato en sus propios discursos, tarea que implica que todo escrito va a formar parte de un gran tapiz de textos. En este sentido, nos recuerda a lo plateado por Barthes (2013): “Esta lógica no es deductiva, sino asociativa: asocia al texto material (a cada una de sus frases) *otras* ideas, *otras* imágenes, *otras* significaciones” (p. 41). Al leer, se escribe un nuevo texto, un encuentro entre lo que el autor ha querido decir y lo que el lector entiende. Se reconoce que en todo texto hay huellas de otras voces, que el lector o escritor puede enlazar ideas, desenredar o hilar nuevos tejidos. Sin embargo, creemos que, en muchos casos, lo que prevalece son ejercitaciones de escrituras aisladas o descontextualizadas.

Este camino nos lleva a reafirmar: escribir no es meramente repetir el conocimiento ni seguir una serie de instrucciones. Es necesario que los estudiantes participen activamente en propuestas que los involucren como escritores, como autores del conocimiento, mediante las cuales logren diferenciar y apropiarse adecuada y éticamente del discurso ajeno.

Trata de encontrar el nudo: ¿Cómo hago propio lo que es ajeno?

En consideración a lo expresado anteriormente, en este apartado nos centraremos en pensar qué aspectos los estudiantes encuentran más arduos al momento de hacer uso del discurso referido, para así entender sus posibles causas y poder reflexionar sobre líneas de acción. Nos parece pertinente recuperar en este tramo del recorrido el concepto de umbralidad de Camblong (2014) y su relación con la escritura académica establecida en los aportes de las investigaciones de Andruskevich y da Luz (2016).

Nombraremos a la umbralidad para hablar de los procesos semióticos que conllevan “turbulencias, vibraciones y tensiones de la semiosis que no se resuelven con operaciones simples y de una vez, sino que instalan duraciones, aprendizajes, desplazamientos, modificaciones que traen consigo una experiencia concreta del límite y sus efectos infinitesimales” (Camblong, 2014, 26). Esta categoría puede operar sobre el tránsito de diversos pasajes, entre ellos el que atraviesan los estudiantes al ingresar a la esfera académica. Las formas de vincularse, prácticas, hábitos enfrentan un tembladeral semiótico al ingresar a un espacio-tiempo límite para los sujetos, en el que se produce un constante extrañamiento en las formas de operar sobre el lenguaje (Camblong, 2014, p. 26).

En este punto, nos concentraremos en una dificultad evidente de los estudiantes. Existen algunas escenas que se repiten en la realidad áulica: los docentes damos una consigna y recibimos transcripciones del texto, los alumnos se frustran porque no encuentran lo que la consigna solicita de manera explícita allí, o estudiantes que reclaman por qué se les ha bajado una nota “si solo copiaron dos párrafos”. Estos momentos evidencian ese tembladeral semiótico, en el que los conocimientos o las prácticas ya conocidas por los alumnos se tornan insuficientes.

Scardamalia y Bereiter (1992) hacen la diferenciación entre el “decir el conocimiento” y el “transformar el conocimiento”. Son dos partes necesarias para la escritura de textos propios, donde quede evidenciada la autoría de los estudiantes. Sin embargo, la problemática radica en que en ocasiones los estudiantes se quedan en el primero: buscan repetir información, quedarse con respuestas que parecen seguras para satisfacer los pedidos del profesor y no para la elaboración de un texto propio. Al respecto, traemos a los comentado por Alvarado (2003):

A diferencia de los escritores maduros o expertos, los escritores inmaduros rara vez elaboran una representación retórica de la tarea de escritura; es decir, escribir no constituye para ellos un problema retórico: la adecuación al género y al destinatario no suelen estar dentro de sus preocupaciones. Por esa razón, se limitan a decir por escrito lo que

saben, “repiten el conocimiento” que tienen archivado en la memoria en relación con el tema, y lo hacen en las formas conocidas o familiares. Para estos escritores, escribir es “decir el conocimiento”, decir lo que ya se sabe. La estrategia de “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992) elimina lo problemático de una tarea de escritura, es decir, no es capaz de reformular el escrito (p. 2)

Alvarado expresa que la adecuación al género y al destinatario, es decir, la formulación del problema retórico de la escritura no constituye una prioridad en el proceso de los escritores noveles. Podemos vincular esto con la polifonía del texto, puesto que, según las características genéricas, el discurso referido se dará de distinta manera. Por ejemplo, en un ensayo debe observarse protagonismo de la argumentación personal, al mismo tiempo que debe poseer fundamentos teóricos. El desafío para muchos estudiantes en las escrituras ensayísticas es, justamente, generar el equilibrio entre la postura personal que puede estar sustentada en experiencias o perspectivas, pero que debe dialogar con otros autores. De lo contrario, los textos corren el riesgo de perder profundidad o caer en lo que se suele nombrar como “anecdótico”.

De la cita de Alvarado es clave, además, cuando se habla de “las formas conocidas o familiares”. Ciertamente, es difícil para muchos estudiantes hacer el pasaje, las modificaciones o traducciones necesarias en su *forma del decir* para acercarse a las formas académicas. Esto nos lleva a Camblong, quien nombra el lenguaje como el hábito de hábitos:

Su aprendizaje, su desarrollo, sus innúmeros usos y alcances, sus operaciones, sus flexibles e infinitas alternativas y sus sofisticadas incidencias en la vida humana, no hacen más que “mostrar” en qué consiste la potencia semiótica de los hábitos (Camblong, 2014, p.15)

Insistimos en la importancia de consignas que promuevan procesos de escritura completos y complejos, en los que los estudiantes puedan planificar, revisar, reescribir, dudar, reflexionar sobre sus escritos. A través de estas prácticas, es posible acompañar el proceso de umbralidad. Camblong (2014) se expresa sobre la crisis de los interpretantes y la falta de sustentación semiótica. La primera conlleva un “debilitamiento del lenguaje en tanto práctica semiótica estructural y estructurante” (Camblong, 2014, p. 28). En otras palabras, los estudiantes hacen lo que están *habituados* a hacer, no son comportamientos azarosos o caprichosos, sino, como lo comenta la autora, en prácticas semióticas encarnadas en interacciones humanas y que tienen su correlato en las experiencias.

Desde este punto de vista, podemos dirigirnos a unas de las características que propone Marín (2006, p. 36) sobre las prácticas de lectura y escritura durante la primaria y secundaria: se enfatiza el trabajo con textos literarios, mientras que no se enfoca lo suficiente en las maneras de enfrentarse a textos científicos-académicos. Con esto, no pretendemos pensar en echar la culpa a los niveles anteriores de educación. Es necesario que todos los niveles educativos, de todas las asignaturas, se involucren para generar continuidades en los sentidos que se le atribuye a la lectura y a la escritura.

Es necesario reconocer que, incluir las voces de otros dentro de los propios escrito, crear un texto potente y que pueda defenderse por sí mismo, requiere que los estudiantes comprendan que conlleva el complejo proceso de transformación del conocimiento. Y esto, como hemos advertido, no se resuelve de una sola vez y para siempre, de forma automática.

En el prolongado proceso de aculturación de los estudiantes, es necesario comprender qué implica traer la voz de otro en sus escritos. Sostenemos que es común que los estudiantes no reconozcan el uso *real* de las citas directas e indirectas en el texto. Hemos escuchado a alumnos decir que no incluyeron una cita completa porque no querían hacer las modificaciones de formato requeridas. Otros han afirmado que pusieron citas para llegar a la cantidad de páginas solicitada; mientras que alguno comentó que era innecesario incluir la información de la cita americana porque era repetitivo. Estos comentarios nos llevan a pensar que no se entiende a la intertextualidad como una cualidad inherente y necesaria del texto académico, sino que es “algo más para cumplir”.

Evidentemente, se trata de un problema reiterado, ya que Domecq (2014) señala como un error repetido a las citas innecesarias. Esto, genera una especie de collage de citas, entre las cuales puede observarse la falta de puntadas o cortes y pegues abruptos en el hilado del texto. Como lo menciona el autor: “Se recurren a tantas autoridades que el texto pierde la suya” (Domecq, 2014, 92). De igual manera, se señala que es frecuente caer en paráfrasis imprecisas o engañosas. Es decir, cuando se tergiversa, se modifica el sentido general de la fuente o bien cuando no se evidencia suficiente reformulación con respecto al texto original.

Por otra parte, un tema que suele aparecer en las planificaciones anuales es el proceso de escritura. Es ya conocido el modelo de escritura formulado por Flower y Hayes (1980), en el cual se hace énfasis en los procesos cognitivos. Sin embargo, con los aportes de la pragmática ha complejizado las formas de comprender a la escritura académica. Hoy en día hablamos de los enunciados inmersos en situaciones comunicativas, de esferas de la praxis humana, de prácticas de lenguaje.

Pero, solemos encontrarnos frecuentemente con actividades aisladas, descontextualizadas y automatizadas. Esto, que hemos explicado austeramente, tiene un bagaje de amplia y compleja teoría, por lo que el cambio de los modos de enseñar a leer y escribir sigue siendo un espacio de controversias y desencuentros. En relación con esto, Camblong (2014) menciona “Los interpretantes en vértigo de “umbrales” desestabilizan la interacción, los procesos de significación y sentido, afectan con diversa intensidad la capacidad y la potencia semiótica de los involucrados” (p. 29)

Ahora que hemos mencionado a la pragmática, es conveniente volver sobre el concepto de polifonía de Bajtín (2011): en todo enunciado encontraremos voces, ecos de enunciados anteriores. Es propio del discurso académico la presencia de distintos autores. Es más, es un rasgo inherente del discurso académico. Entendemos que todo texto se produce en relación con otros y desde otro, al mismo tiempo que la escritura – a pesar de lo que pueda parecer – no es una tarea en solitario. Los textos académicos se insertan en ciertas tradiciones, en líneas de investigación, discuten y dialogan con otros textos, construyen de distintas maneras los objetos de estudio, se reproducen en distintos géneros discursivos.

Finalmente, creemos que al hablar de las formas de citación y referencia en los textos académicos, es preciso incursionar en el proceso de escritura. Los profesores de Letras mencionamos como *mantra* que la escritura es un proceso, que necesita planificación, revisión, que es circular, recursivo, con idas y venidas, que requiere tiempo, reformulación, paciencia. Y, sin embargo, muchos de los problemas que encontramos en las escrituras de los estudiantes tienen su origen en la falta de planificación y revisión.

Consideramos que la revisión es una parte inherente del proceso de escritura, ya que impulsa los cambios de contenido, temáticas, recursos retóricos, estilísticos o lingüístico-gramaticales. Carlino menciona que es importante que los estudiantes reconozcan las “reglas de juego” del discurso académico, entre las cuales se encuentran los aspectos enunciativos de la citación: cómo se menciona al autor, cómo se incorpora al texto las citas, cómo debe construirse la bibliografía o la cita americana.

El cumplimiento con la formalidad del discurso académico, esos “detalles” que hacen una gran diferencia suelen percibirse como algo accesorio de la escritura. Es necesario que los docentes, en primer lugar, seamos “prolijos” y hagamos uso adecuado y académico del discurso referido en clases, sin importar la asignatura. En la era de “los pdf”, de la inmediatez y de la sobreexigencia, se suelen descuidar estas cuestiones. Al mismo tiempo, es aconsejable que la revisión sea parte durante todo el proceso de escritura, lo cual debería ser acompañado por los docentes, como menciona Alvarado (2003):

Tanto el proceso de planificación como el de revisión pueden ser guiados por el docente, quien, a través de sus intervenciones, ayuda a delimitar el problema. Las intervenciones del docente orientan la atención hacia los aspectos del problema que no han sido tomados en cuenta por los alumnos, y constituyen, a su vez, un modelo que estos podrán incorporar en futuras producciones (p. 5)

Ahora bien, cabe volver al “miedo” principal: las normas APA. Podemos definirlas como una de las posibilidades de directrices para la redacción y publicación de trabajos académicos. Estas normas abarcan diversos aspectos de la escritura, incluyendo el formato del documento, la estructura de los contenidos, el uso de citas y referencias bibliográficas, entre otros. Es común que las instituciones tomen o adapten las versiones de estas normas, no obstante, a veces lograr que los estudiantes las utilicen correctamente parece un camino cuesta arriba.

No nos detendremos aquí en una descripción de los datos para los distintos tipos de citas, aunque sí diremos que es importante que los estudiantes tengan diferentes, constantes, repetitivos acercamientos a las normas de citación. Si creemos que la alfabetización académica es parte de un largo proceso y que es necesario que toda la comunidad académica tome parte de responsabilidad, no podemos pretender que los estudiantes asuman cómo funciona esto instantáneamente. Por cierto, hay que reconocer que hasta los escritores más expertos deben recurrir a revisar las normas de citación y referencia. Y ahí hay una cuestión no menor: no hay que olvidar que es preciso enseñar a cómo revisar los textos, para que los estudiantes puedan hacerlo posteriormente de forma independiente.

No es más que la punta del ovillo

Nuestro punto de partida fue pensar en por qué tiene especial dificultad el trabajo con el discurso referido, el cual es tan solo uno de los tantos matices de la escritura académica. Hemos hecho un camino sinuoso y con digresiones, sin embargo, es necesario entender primero en profundidad qué implica decir que la alfabetización académica es un proceso: es un proceso extenso, irregular, heterogéneo.

Hemos reiterado que toda escritura está inmersa en prácticas sociales y culturales. Esta afirmación, que engloba y resume complejas teorías, nos lleva a afirmar que no podemos pensar en el discurso referido o en la polifonía de los textos como temas aislados o inconexos. Es preciso que en los distintos espacios disciplinares los alumnos puedan poner en práctica formas de explicar y argumentar desde los autores, y que requiera, por tanto, que se haga un tejido entre las diversas teorías e hipótesis.

Desde esta postura, entonces, también podríamos aseverar que la preocupación por cómo se construyen los textos, más allá del foco en el contenido, no debería ser un conocimiento o espacio exclusivo de los Profesores de Letras. Tal como afirma Carlino (2013), “las ‘alfabetizaciones académicas’ incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad” (p. 370). De esta manera, sería más factible que cada vez más estudiantes logren evitar quedarse en el “decir” el conocimiento y logren realmente transformarlo como una parte propia de sus procesos de escritura.

Cuando hablamos de la responsabilidad de todos los docentes en acompañar el proceso de alfabetización académica, no estamos tratando de ser “contemplativos” con los estudiantes. Todo lo contrario: la exigencia del cumplimiento de las pautas del discurso académico ayuda a los estudiantes a mejorar sus escritos. Esto nos recuerda un poco a la frase “somos hijos del rigor”. Justamente, colaborar en que los alumnos puedan atravesar ese umbral se acerca al cumplimiento de un derecho. Camblong (2014) advierte sobre el componente de riesgo que representa la permanencia desmesurada en la umbralidad, ya que “devienen en ‘umbrales’ irresueltos, en memoria de crisis que se arrastra como una ‘estela intermitente’ a lo largo de las diferentes etapas de la vida en general y de la educativa en particular” (p. 26).

Además, es necesario comprender que enseñar a escribir discursos académicos, implica enseñar distintos aspectos de este: enseñar a revisar. No se trata únicamente en compartir un material el formato PDF y esperar que esto baste. Es necesario, por ejemplo, dar pautas o espacios sobre qué y cómo es lo que debemos de revisar de nuestro texto.

Por último, es necesario que los docentes también reconozcamos y apreciemos el camino que hemos hecho como escritores. Como comenta Cassany (1993): “Hay tantas maneras de escribir como escritores y escritoras. No se pueden dar recetas válidas para todos, sino que cada uno debe adaptar los patrones a sus propias medidas” (p. 5). Por ejemplo, en el proceso de este escrito tuvimos que planificar, leer distintas fuentes, revisar, guardamos citas que consideramos podrían ser útiles, revisamos reiteradas veces, volvimos a buscar otras fuentes que ayuden a nuestros argumentos, revisamos cómo convenía citarlos, etc. No podemos pretender de nuestros alumnos prácticas que no les enseñamos o que no son llevadas adelante

por nosotros como escritores académicos. Al mismo tiempo, no perder el contacto con la escritura académica nos ayuda a entender cuáles son las posibles dificultades que nuestros estudiantes podrían atravesar. Como hemos visto, lograr que nuestro texto se construya como un tejido y no como un collage al estilo de *patchwork*, no es una tarea sencilla pero tampoco es titánica. Es necesario que, como comunidad académica, sigamos proponiendo espacios de elaboración, revisión, publicación de los textos de nuestros estudiantes, para continuar colaborando en los procesos de umbralidad académica.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2003). *La resolución de problemas*. En Revista Propuesta Educativa, 26, Ediciones Novedades Educativas, 2003, 51-54.
- Andruskevicz, C. y da Luz M. (2016). “Leer y escribir en los umbrales” en *Continuidades* N° 4, ISSN 2408-4034. Universidad Disponible en: <https://rvta-continuidades.files.wordpress.com/2018/05/experiencias-andruslevics.pdf>
- Andruskevicz, C. (2018). *Prácticas clave para la lectoescritura académica*. Posadas, EdUNaM.
- Bajtín. M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Las cuarenta, Buenos Aires.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Bs. As.: Paidós
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2006). “La escritura en la investigación”. Doc de Trabajo N° 19, Universidad San Andrés. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Cassany, D.. (1995). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama
- Domecq, M. (2014): “Capítulo 1 Encarar a la escritura como un proceso” en *Pensar-escribirpensar. Apuntes para facilitar la escritura académica*. Buenos Aires, Lugar Editorial
- Marín, M. (2006). “Alfabetización académica temprana” M. E. Dubois (coord.), *Textos en contexto 7*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita” en *Infancia y aprendizaje*, N° 58, 43-64.

Historia

Recibido el 4 de noviembre de 2025
Aceptado el 4 de noviembre de 2025
Publicado en línea el 12 de noviembre de 2025

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.



LICENCIA CREATIVE COMMONS

CC BY-NC-ND license

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>