

La escritura académica: Caracterización y tratamiento en el contexto didáctico del aula

Sonia Piña y Mayela Vílchez

Universidad del Zulia

spina@iamnet.com - mayelavilchez@gmail.com

Resumen

Este trabajo sistematiza cuatro aspectos relacionados con el concepto de escritura académica: en el plano teórico y epistemológico, su conformación al amparo de las tesis que alimentaron el desarrollo de la Lingüística Textual; el problema de la objetividad, frecuentemente correlacionado en la definición y caracterización de este concepto, y el fenómeno del *ciberplagio*, que denota un resquebrajamiento de la ética del enunciador. En el plano descriptivo, se discuten algunos de los resultados obtenidos ateniéndose sólo a las actividades de revisión textual, noción estrechamente ligada a la definición de escritura académica que se intenta elaborar en este reporte, a través de la aplicación del proyecto de investigación *Textus: La escritura académica. Tratamiento y aplicación*, que aborda, en cuatro carreras de la Universidad del Zulia, el estudio de trabajos de grado y las valoraciones de los profesores a este respecto que ejercen funciones de tutores de este tipo de producto académico, al igual que las de los profesores de lengua de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.

Palabras clave: Escritura académica, objetividad, *ciberplagio*, revisión textual.

Academic Writing: Characterization and Treatment in the Classroom Context

Abstract

This paper systematizes four aspects related to the concept of academic writing. At the theoretical epistemological level, its conformation under the coverage of the theses that fed the development of Textual Linguistics; the problem of objectivity, frequently correlated to the definition and characterization of this concept, and the phenomenon of the cyber-plagiarism that denotes a fracture in the ethics of the enunciator. At the descriptive level, some of the obtained results are discussed solely in relation to the activities of textual revision, notion closely bound to the definition of academic writing as intended to be developed in this written work. Grammatical and textual evaluations were performed by applying instruments to grade works in four careers offered by the University of Zulia. University professors (tutors) and language teachers' evaluations were also obtained. These tools helped to determine that 16% of the time spent for producing thesis and other academic papers is devoted to textual revision in comparison to 65% spent in writing the product. Other results helped to conclude that the most used strategies of textual revision are the readings of scientific articles and the oral commentaries given by the teachers in relation to the text aspects the student should improve.

Key words: Academic writing, objectivity, cyber-plagiarism, textual revision.

1. Introducción

Los resultados de la investigación que se discuten en este trabajo se corresponden a una fase preliminar de una investigación más amplia que pretende caracterizar el estado del arte del concepto «escritura académica» en la Universidad del Zulia y su tratamiento en cuatro de sus Facultades (dos pertenecientes al núcleo técnico y dos, al humanís-

tico), reflejado en la confección de los trabajos de grado y en los criterios de valoración de los profesores que son tutores de estos productos académicos.

En esta fase inicial, la investigación asume una orientación de carácter teórico descriptivo, y específicamente en este trabajo —por razones de espacio, principalmente— se exponen las perspectivas teóricas que enmarcan el concepto de escri-

tura académica y se presentan únicamente los resultados relacionados con la fase de revisión, elemento que esta investigación considera consustancial de este concepto; en un posterior artículo se presentarán los otros datos de campo obtenidos.

La motivación de esta investigación estuvo propulsada por los innumerables reportes sobre las deficiencias en el manejo de la lengua por parte de los estudiantes universitarios y por el insuficiente tratamiento que ha tenido el estudio de la escritura académica en nuestra universidad.

En una primera aproximación al problema es válido plantear algunas interrogantes de orden empírico que han impulsado el interés científico: ¿Están nuestros estudiantes preparados para enfrentar la producción de un trabajo escrito con cierto nivel de formalidad como lo exige, por ejemplo, el trabajo de grado? ¿Habrán recibido nuestros alumnos el conocimiento particular de cómo se redacta, compone o escribe para difundir el conocimiento, para presentarlo organizadamente a una comunidad científica de iguales?

A partir de esta reflexión surgen inevitablemente otras preguntas: ¿Se aprende a escribir estudiando gramática y haciendo análisis oracionales? ¿Se aprende a estructurar un discurso y disponerlo en forma escrita estudiando teoría o análisis del discurso? ¿Aprenden nuestros estudiantes los rasgos de la esfera

discursiva de su carrera o conocimiento particular?; ¿están en contacto con las fuentes originales o leen el procesamiento de esas fuentes en guías, resúmenes, reseñas de Internet, etc.? ¿Dónde encuentran los estudiantes los modelos?; ¿escriben sus profesores?; ¿leen los estudiantes lo que producen sus profesores?; ¿éstos son expertos escritores (y no nos referimos a que necesariamente sean conocedores técnicos de los mecanismos textuales) o cuentan con los recursos básicos para guiar el aprendizaje de sus alumnos o la reflexión metalingüística necesaria para convertirse en escritores expertos? ¿Los trabajos de grado de nuestros estudiantes argumentan, persuaden o discuten además de presentar datos mediante un estilo expositivo? ¿Es asumido el mecanismo de corrección tanto por el alumno como por el profesor? ¿Cuál es la exigencia institucional en cuanto al cumplimiento de las normas lingüísticas y éticas que debe guardar todo enunciador?

Para obtener una visión más general del panorama de la escritura de los estudiantes y en función de intentar dar respuesta a los objetivos de la investigación, conviene precisar algunos temas acerca de qué parámetros definen lo que es escritura académica, el lugar o la conveniencia de la enseñanza gramatical, la producción textual y la reflexión metalingüística que asumen los programas de las cátedras

de lengua y los enfoques o claridad epistemológica de ellos. Con respecto a estos temas, esta investigación estuvo enmarcada desde el punto de vista teórico sólo en la perspectiva de analizar lo que se considera un texto académico y su conformación tipológica dentro del campo de la Lingüística Textual. Los otros temas serán abordados en próximos reportes de esta investigación. No obstante, por considerar que esta temática toca de costado algunos asuntos relacionados con las llamadas formas de valoración de las modalidades del saber, patentadas, por ejemplo, en la ética implícita en la incorporación de voces ajenas en el discurso, se discute también la noción del *ciberplagio*.

De acuerdo con lo anterior, se formularon los siguientes objetivos:

- a) Esclarecer el contexto histórico en que surge el concepto de escritura académica.
- b) Formular la definición de escritura académica en función de su alcance y los tipos de textos.
- c) Determinar la validez del concepto «objetividad» dentro de la escritura académica.

2. Perspectiva teórica

2.1. Contexto histórico del surgimiento del concepto de escritura académica

La escritura académica es un concepto que empezó a distinguirse

con las características actuales —dado que si nos atenemos a criterios culturales más amplios, se podría decir que nació en las antiguas cartas personales de los científicos, que dieron origen al artículo académico— a mediados de la década de los setenta, a la luz de los planteamientos innovadores que para la época estaba aportando la Lingüística Textual, cuya tesis principal considera que los textos son unidades significativas de comunicación y se construyen a partir de determinados mecanismos sujetos a las normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

Esta rama de las ciencias del lenguaje surgió como producto de los cuestionamientos al exceso formalista de las grandes escuelas que habían dominado los estudios lingüísticos hasta el momento: el distribucionalismo y el generativismo. Ambas corrientes se fundamentaban principalmente en el estudio morfológico y sintáctico de la gramática, y estuvieron signadas por los postulados estructuralistas que florecieron a tenor de los aportes de las corrientes francesas y estadounidense, principalmente. Su posterior evolución hacia el ámbito discursivo incorporó la semántica como objeto de estudio, aunque seguían manteniéndose criterios que permanecían de una u otra manera enmarcados en la idea enunciativa

oracional. No obstante, la semántica ha visto crecer su enfoque gramatical y ha llegado a tomar parámetros definidos por una tipología de significados, con una equivalencia a la Lexicología y con un claro acercamiento a la Pragmática, toda vez que el significado de las palabras se relaciona con determinadas estructuras y uso contextual.

Con la aparición en 1962 de la obra de Kuhn *Estructura de las Revoluciones Científicas*, se introduce una visión alternativa de la ciencia, que se aparta tanto del Neopositivismo como del Racionalismo Crítico¹, corrientes del pensamiento en que se habían manejado hasta ese momento las grandes teorías de la lingüística; por ejemplo, el distribucionalismo acoge los criterios formales y lógicos neopositivistas (entre las tesis fundamentales del Empirismo Lógico están la verificabilidad como criterio de demarcación, la inducción probabilística y el lenguaje lógico); por su parte, el generativismo de Chomsky es profundamente racionalista² (las tesis principales del Racionalismo giraban en torno al

«falsacionismo» como criterio de demarcación entre ciencia y no-ciencia, el carácter de «correctibilidad» y el teórico-deductivo del conocimiento).

Aunque los aportes de Kuhn no resuelven todos los problemas que se veían planteando en la filosofía de la ciencia, es aceptado que «los planteamientos de Kuhn en torno a las revoluciones científicas constituyen, a su vez, una revolución metacientífica; es decir, una revolución que atañe también al modo en que se realiza el análisis de la ciencia» (Iglesias, 2006: 94). De esta manera, se abrían las puertas para la entrada de enfoques sociohistoricistas, que acudían al contexto, para producir explicaciones que pudieran sistematizar el conocimiento científico.

Se puede afirmar entonces, siguiendo a Kuhn, que un fenómeno de ruptura apareció en el horizonte de los estudios discursivos: Había que trascender los límites enunciativos oracionales para mirar la totalidad del texto como elemento básico de análisis. Ya no bastaban las explicaciones endocéntricas para expli-

1 Durante el siglo XX, tres modelos básicos de interpretación del conocimiento científico gobernaron el ámbito científico: el Empirismo Lógico (o Neopositivismo), el Sociohistoricismo Humanista (o «interpretativo») y el Racionalismo Crítico.

2 Al respecto, Padrón (1992) observa que la lingüística luego de haber sido antes un área especulativa y conformada después por disciplinas taxonómicas o descriptivas, se convirtió, bajo el modelo racionalista, en una ciencia teórica, explicativa y de alto nivel metodológico e instrumental.

car una cada vez más grande gama de discordancias discursivas, que se alejaban del sustrato lógico gramatical de la lengua.

Kuhn dice que se rompen los paradigmas científicos establecidos (supuestos básicos producto de una concertación de ideas, aunque precaria, en la comunidad científica) cuando los problemas no pueden resolverse con sus herramientas conceptuales e instrumentales; de esta manera se genera una crisis y comienza a aparecer el periodo de la ciencia 'extraordinaria' (en la que se proponen estructuras teóricas alternativas que implican un rechazo o una modificación de los supuestos aceptados hasta entonces), que luego se convertirá en 'normal' (se aceptan los supuestos), hasta que sobrevenga la crisis siguiente. Esta explicación puede ser la adecuada para contextualizar el nacimiento de los nuevos intereses que guiaron la conformación de la Lingüística Textual y su estado actual, el cual pudiera corresponder a la transición del estatus de ciencia 'extraordinaria' a ciencia 'normal'.

Por otra parte, en el mundo de las llamadas ciencias sociales se estaban desplegando con fuerza arrolladora los problemas estudiados por la antropología, la sociología, las ciencias de la información, etc., lo cual tuvo un fuerte impacto en el campo lingüístico. La Sociología del Conocimiento Científico, por ejemplo, se constituyó a principios de

los años ochenta en un movimiento integrado por varios programas que defendían la intervención de las variables sociales en los modos de producción y validación del conocimiento científico. A través del Principio de Relativismo sostenían la inexistencia de un criterio universal garante de la verdad de una proposición o de la racionalidad de una creencia (los procesos cognoscitivos son el resultado de una interacción social); y mediante el Principio del Constructivismo promovieron la idea —por lo pronto, con éxito en las disciplinas humanísticas— de que el conocimiento es una representación que no proviene directamente de la realidad ni es un reflejo literal de ésta, y por lo tanto es socialmente construido.

Igualmente las tesis de la Escuela de Frankfurt, concentradas prototípicamente en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, de 1985, ayudaron a impulsar una revolución marcada por la proliferación de enfoques diversos y nuevos discursos (etnografía y etnometodología, investigación-acción, etc.). De manera notoria, la lingüística recibió una fuerte influencia de estos nuevos aires y se fortalecieron los estudios pragmáticos.

En este marco de convulsión que agitó el pensamiento en las fructíferas décadas de los sesenta, setenta y los ochenta del pasado siglo, nos atrevemos a afirmar que el desarrollo exitoso de la Lingüística Textual

se debió a la unión poderosa de la lingüística con la antropología.

Ampliando la visión histórica, se puede decir que lo que se entiende en forma genérica como antropología lingüística comenzó a conformarse con las aportaciones de investigadores como W. von Humboldt en el siglo XIX acerca de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, y entre lengua y cultura. Para este pensador, la capacidad lingüística es un atributo de la naturaleza del ser humano y el lenguaje no es reflejo de una realidad, sino más bien es el que la organiza. Tal presunción abrió la perspectiva para que se llevaran a cabo varios estudios empíricos. Ya en el siglo XX, el estudio del lenguaje relacionado con la sociedad, la cultura o el comportamiento dio forma a una serie de corrientes, como señalan Ducrot y Todorov (1981), con disparidad de criterios para estudiar esa relación. Esta situación originó un campo de investigación muy amplio, que en un principio no pudo constreñirse a una disciplina única, «sino a un conjunto de preposiciones y de investigaciones cuya incoherencia se refleja hasta en la multitud de sus denominaciones: sociología del lenguaje, sociolingüística, etnolingüística, antropología lingüística, lingüística antropológica, etcétera» (Ducrot y Todorov, 1981: 79).

Sin embargo, el deslinde de las áreas de interés de cada corriente se

ha establecido convencionalmente a partir de los años sesenta, aunque se considera que los antecedentes directos para el origen más preciso de la antropolingüística como disciplina autónoma se ubica en los estudios de las lenguas amerindias, sin tradición escrita y gramatical, llevados a cabo en las décadas de los treinta y cuarenta en EEUU por antropólogos como Sapir y Whorf, los cuales “con sus principios de relatividad lingüística y de determinismo lingüístico” postularon las hipótesis de que el lenguaje es una función cultural que se hereda, que el conocimiento del mundo de un determinado pueblo está en relación con su lenguaje y que las formas del lenguaje anteceden y determinan las formas del conocimiento. Estos estudios descubrieron

la estrecha relación que existe entre los usos lingüísticos, la cultura de los pueblos y la vida cotidiana de las personas. [...] Es en esta tradición antropológica de observación y estudio de los usos lingüísticos en la que se sitúa la antropología lingüística y la etnografía de la comunicación, cuyos trabajos demuestran que el análisis del comportamiento comunicativo de una comunidad de habla refleja el mundo cultural de cada uno de sus grupos sociales (Lomas, 1999: 44).

Otro elemento significativo que se puede considerar en la consolidación de la Lingüística Textual es la preponderancia en la lingüística de los últimos treinta años de

«una filosofía de investigación *realista* que defiende una ontología del lenguaje basada en la experiencia, en el uso» (Fernández Pérez, 1999: 231). Ese clima «utilitarista», impuesto por este modo de entender la investigación científica, propició en las ciencias del lenguaje la exploración de principios empíricos contrastados. Así que este hecho y la búsqueda de los principios relacionados con el entorno cultural humano fortalecieron la investigación antropolingüística.

De modo que el surgimiento de la Lingüística Textual o del texto, con marcada influencia antropolingüística³, abrió las puertas para cuestionar las tipologías textuales existentes al proponer otras desde el alcance de los enfoques discursivos y textuales, para los cuales, por medio de unidades supraoracionales, «la significación se construye, en el uso discursivo, en el contexto de la interacción social» (Lomas Osoro, 1994: 21). Una de ellas fue la concerniente a los tipos de escritura, de donde surgió la escritura académica. Este concepto fue acogido por distintos grupos de investigación en el mundo, al amparo del desarrollo vertiginoso de la Pragmática, enriquecido por tres fuentes principales: a) la propagación eficaz en el

mundo académico de la nueva cara estructuralista que estaba emergiendo dentro de la Lingüística Textual (en diferentes regiones geográficas como EE. UU., Holanda, Francia, Alemania, Inglaterra) que se presentaba en dos vías: una, con respecto a la descripción de la relación sintáctica en la estructura de los textos, llevada a cabo por van Dijk, Pike, etc. —de forma relevante, la coherencia y la cohesión—, y otra, a través de las teorías semánticas de los franceses Barthes y Greimás; b) la influencia del estudio de las funciones del texto en diferentes situaciones, propuestas por los funcionalistas ingleses Halliday, Austin y Morris, entre otros; y c) los nuevos aires que soplaban dentro del campo comunicacional originados por la etnografía de la comunicación, cuya tesis es una propuesta de Hymes, quien organizó el conjunto de elementos que intervienen en cualquier acontecimiento comunicativo en un modelo llamado SPEAKING, acróstico en inglés de: Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms y Genre, y elaboró el concepto de competencia comunicativa, definida por él como la habilidad para usar la lengua (añadiéndole esta dimensión a la competencia lingüísti-

3 En relación con la Etnolingüística, se destaca el desarrollo de la «tipología lingüística», que abarca, aparte del estudio de la constitución interna de las lenguas, la selección de usos pragmáticos y la organización del discurso.

ca de Chomsky); esto es, cómo el conocimiento se convierte en uso.

Una idea del calado de los análisis pragmáticos aplicados a la enseñanza de la lengua que surgieron a raíz de la conjunción antes señalada la aporta Roméu (2006):

Esta perspectiva más amplia para formar individuos competentes en el manejo del lenguaje, adquiere diversos matices, los llamados: enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos [...], lenguaje integral [...], enfoque comunicativo o enfoque comunicativo y funcional [...], cognitivo y sociocultural [...], enfoque cognitivo-comunicativo [...], enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural [...].

En el marco de este panorama epistemológico, ¿se puede hablar de estudio científico en relación con la escritura académica? Partiendo de la idea de que el conocimiento científico (entendido como proceso y producto) está en relación directa con las acciones humanas y la necesidad de hacerlas exitosas, y que esa relación es dinámica y biunívoca, podemos afirmar que el propósito general de adecuar, analizar, caracterizar la escritura académica para lograr niveles eficientes en la comunicación sería en general suficiente para justificar un acercamiento científico y sistematizado a esta parcela del conocimiento. La misma evolución de su estudio da cuenta de que «la condición de científicidad es siempre relativa, no sólo con respecto a otros conocimientos,

sino también con respecto a una cultura en una época determinada» (Padrón, 1992).

No obstante, la cercanía de los estudios textuales a posturas cognitivistas pareciera ser una de las contradicciones que esta incipiente rama científica debe abordar como uno de sus principales retos: superar la creencia en un sujeto universal, en un sujeto que tiene en sí mismo la lógica de la universalidad, dado que, como sostiene Iglesias (2006), en todas estas concepciones que se han repetido a lo largo de los siglos está la negación sistemática de la responsabilidad del hombre en torno a su hacer. Es decir, si confiamos en la influencia del contexto, del devenir cultural, debemos alejarnos de concepciones esencialistas para proponer soluciones a los problemas que acogen los estudios lingüísticos, en cualquier rama que sea.

Otra inconsistencia epistemológica, a nuestro modo de ver, se manifiesta en la aplicación de modelos constructivistas para la enseñanza de la lengua (esfera radicalmente ligada a la escritura académica), los cuales, están reñidos con planteamientos cognitivistas. Este choque de posturas se hace evidente muchas veces en la práctica escritural académica.

2.2. La escritura académica: definición y alcance

Antes de analizar las posibles definiciones, conviene precisar que

el texto académico es un género, puesto que está conformado por tipos de textos que comparten rasgos de forma y de contenido en las mismas situaciones comunicativas.

Podemos circunscribir la definición de escritura correspondiente a este género apoyándonos en el parámetro espacial y así decir que la escritura académica es todo tipo de comunicación escrita que se produce en un espacio académico (una escuela, un liceo, una universidad). Aquí cabría una inmensa variedad de registros escritos: trabajos de investigación, artículos científicos, exámenes, fichas, cartas institucionales, avisos pegados en las paredes, *graffiti* en los baños, las llamadas «chuletas», etc.

Ahora bien, si delimitamos la definición no sólo considerando el carácter espacial sino también el de la intencionalidad didáctica propia de la academia⁴, diríamos que escritura académica es todo tipo de expresión escrita que coadyuve al óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función

de transmitir conocimiento o demostrar que se ha adquirido ese mismo conocimiento. En esta definición quedan por fuera aquellos textos escritos que escapan de la relación profesor-alumno o docencia-investigación como, por ejemplo, las comunicaciones administrativas o los avisos; pero quedarían dentro de ella textos escritos como fichas, resúmenes, ponencias, guías para la lectura, apuntes, borradores, esquemas de clases y de exposiciones, cuestionarios o poemas, incluso, si estos últimos son producto de cátedras de naturaleza literaria y estética.

Sin embargo, la escritura académica que en esta investigación nos interesa es la que, más allá del ámbito espacial o didáctico, se produce en el curso de los estudios básicos, intermedios o universitarios, ejercida tanto por alumnos como por docentes con la intención de divulgar el conocimiento, de manera reflexiva y planificada; esto es, convierte a sus constructores en agentes enunciativos con una responsabilidad

4 El DRAE define esta palabra, en su primera acepción, como «sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública». Por su parte, Padrón (1996) señala que «la macroacción central de las academias consiste en producir, contrastar, aplicar, almacenar y difundir conocimientos sistemático-socializados, los mismos que constituyen el patrimonio de una sociedad y, por cierto, los mismos de cuyo diseño y transmisión se encarga el aparato educativo (escolarización, profesionalización, actualización, reciclaje, etc.). Dado que esa macroacción es, básicamente, de carácter lingüístico, podemos decir entonces que su producto tangible son los textos académicos».

ética y los obliga a ser conocedores de las condiciones de producción, recepción y circulación de este tipo de comunicación. El enunciador académico no está limitado a conocer sólo de la materia en la que es o aspira a ser experto, sino que debe poseer un saber lingüístico, que además de gramatical, es un saber funcional.

No obstante, aparte de la condición divulgativa del conocimiento hay que sumarle otra característica fundamental a esta definición que estamos proponiendo, y la que tal vez la deslinde definitivamente de las anteriores: ya que la escritura académica debe ser profundamente revisada y corregida no puede ser inmediata. Es decir, el factor *tiempo* es el que marca la diferencia con respecto a otras producciones dentro del ámbito académico. Considerando, entonces, este factor, podemos afirmar que la escritura académica surge de la investigación, de un proceso de relecturas y reescrituras sobre ideas o inquietudes cognoscitivas, en el que simultáneamente se van reconfigurando nuestros pensamientos. De esta manera, la escritura académica se constituye en un concepto muy ligado a la idea de revisión y corrección, prácticas que, obviamente, necesitan un tiempo más prolongado de ejecución.

Desde esta perspectiva, el texto académico escrito cuenta con ciertos requerimientos lingüísticos y extralingüísticos que deben ser consi-

derados por sus autores: el uso de determinados elementos formales y estilísticos transmite una significación social, y están determinados por una finalidad y una intención comunicativa; el escrito académico revela un posicionamiento del enunciador y lo expone como autoridad (cf. la definición de «academia» expuesta en la nota n.º 4); el escrito académico transmite una mayor conciencia del uso de normas prescriptivas, y posee una carga retórica —nutrida de numerosos recursos léxicos, modalidades y matices—, basada en una exposición clara de ideas y una argumentación sólida de las mismas; en la dimensión ética, el autor no sólo es responsable de lo que dice sino que lo es también de utilizar adecuadamente las ideas de otros en la polifonía textual, esos otros que ha puesto a hablar a través de él.

La escritura académica tiene sus rasgos propios discursivos. Tres conceptos en particular hay que rescatar en las publicaciones académicas: norma, uso y autoridad lingüística. La norma lingüística general se establece en el mundo hispánico por la institución más reconocida (aunque también muy discutida): la Real Academia Española; en la esfera discursiva científica la norma es emanada por varios medios: de una autoridad en la materia (las establecidas por las revistas científicas, por un reglamento institucional, etc.), o también por una tradición de escri-

tura de determinado campo del saber. Es ante todo, una opción de «un conjunto de reglas restrictivas que definen lo que se puede utilizar en el uso de una lengua si se ha de ser fiel a cierto ideal estético o sociocultural» (Martínez de Sousa, 2000: 41); algunas veces está en consonancia con el uso; otras veces, norma y uso se enfrentan, lo que genera no pocos problemas para quien escribe: ¿Debe la norma estar en consonancia con el uso o viceversa? En la escritura académica, a diferencia de otros tipos donde el uso va por delante de la norma, la norma tiende a imponerse sobre el uso, sobre todo cuando se ampara en reglas sencillas y claras. Pero esto no siempre es así: pareciera que cada área del conocimiento tiene sus propios códigos. Ello obliga al escritor académico a nutrirse de este saber. Y la institución debe velar por que éste (estudiante o profesor) esté consciente de que al hacer uso de la norma académica, sólo está accediendo a un determinado estilo discursivo que se ajusta a sus intenciones comunicativas, tan válido como cualquier otro, pero que es uno más, no el único ni el verdadero.

En relación con la tipología de la escritura académica, Padrón (1996) propone una clasificación orientada por criterios pragmáticos, que nos aparece acertada puesto que recoge el espíritu de las tradiciones teóricas que la impulsaron: textos orientados a *responder* una

pregunta (que incluye textos orientados a *describir*, a *explicar*, a *contrastar*, a *aplicar* conocimientos); textos orientados a *demostrar* una proposición; textos orientados a *problematizar*; textos orientados a *sistematizar* datos de conocimiento.

La importancia de una tipología es obvia frente a los retos didácticos: despoja el texto académico del corsé impuesto por determinados formulismos o rutinas convencionales. A veces se piensa falsamente que si un determinado texto no posee ciertos signos gráficos o una específica ordenación no cumple con el «deber ser» de un texto académico. La idea es opuesta: según su orientación, el texto puede tener determinadas estrategias discursivas y cierta organización visual. Otra ventaja que esta tipología ofrece es que introduce la idea de *orientación*; es decir, los textos pueden compartir varias de esas características funcionales que se indican en la tipología, pero deben responder a un criterio más amplio que guíe su estructuración, y en consecuencia, los recursos lingüísticos y retóricos de que debe disponer.

2.3. La «objetividad» de la escritura académica

Un elemento recurrente en los distintos acercamientos a este tema, y que constituye a nuestro juicio uno de los mitos en relación con el texto académico, es la despersonalización

zación, usada con la intención de darle prioridad al texto y no a la persona que escribe, y con la vana idea de que el autor desaparezca. Se ajusta incluso la definición de escritura académica a este criterio, y a veces se torna prescriptivo: el texto académico debe recurrir a la tercera persona para evidenciar la *objetividad*⁵.

Con esta aseveración estamos completamente en desacuerdo: primero, porque la objetividad aunque se disfrace no existe; si el enunciador intenta modificar el mundo conceptual del enunciatario tiene que persuadir, disuadir o seducir directa o indirectamente; tiene que tomar partido; de hecho, lo hace al seleccionar el tema y la manera de exponerlo.

Segundo, porque los hechos se pueden comunicar con otras voces gramaticales y no pierden su validez científica. Tercero, si uno de los aspectos, como lo señalamos anteriormente, que deben ser considerados es la responsabilidad en la enunciación, el autor no puede 'desaparecer'. Se use o no la tercera persona, el texto académico no será nunca objetivo; aunque no dependa exclusivamente de emociones y sentimientos del autor y pretenda presentar información que se deriva de datos, siempre subyacen en él los

intereses personales o institucionales para presentar la información. La tercera persona lo que puede ayudar a construir un estilo discursivo distante con el lector; un estilo, por demás, totalmente válido que está dentro de las estrategias comunicativas que el autor puede usar en procura de hacer más eficaz su mensaje en determinados contextos.

Y cuarto, considerando los enfoques socioculturales y cognitivos de la comunicación vale hacer la pregunta ¿puede la objetividad estar presente en la relación autor-lector-contexto? La respuesta necesariamente es negativa, dado que la comprensión lectora es un proceso intelectual e interactivo (texto / lector / contexto), mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción del mundo (ideología, creencias, concepción filosófica, actitud ante la vida) (Mañalich, 1999: 36, citado por Roméu, 2006).

Cuando se habla de interactividad se hace referencia a considerar la comprensión lectora un producto del *intercambio simultáneo* de la información proporcionada por el texto y de los saberes culturales, his-

5 Un ejemplo lo ofrecen Figueras y Santiago al comentar que «son rasgos del estilo académico [...] la precisión, la claridad y la objetividad» (Montolio, 2002, v. II: 40).

tóricos, filosóficos, sociales, identitarios, intelectuales, políticos, científicos que posee el lector (Roméu, 2006). Añadimos a esta concepción el hecho de que la interactividad entre autor-texto-lector implica un intercambio, una «negociación» de intereses (frecuentemente denotada en el discurso por metáforas mercantiles⁶: «compro esa idea», «está vendiendo caro sus planteamientos», «el autor ha robado las ideas de otro», «me siento estafado con sus argumentos»).

Paralelamente a estas consideraciones, hay que precisar que no se puede equiparar la objetividad con la falta de ambigüedad; o visto desde otro ángulo, la subjetividad con la ambigüedad: son parámetros que pertenecen a planos diferentes. Muchas veces para justificar que el texto académico sea objetivo se acude a criterios que tienen que ver con las necesidades de que el texto carezca de indefinición y vaguedad. La claridad de un texto obedece a la planificación y al uso de un léxico diáfano

y vigoroso, idóneo a la intención comunicativa; al cuidado que se ponga en el trabajo de revisión y edición. Ninguno de estos aspectos tiene que ver con la objetividad.

Un comentario adicional sobre los efectos de la pretendida objetividad de los textos académicos tiene que ver con la influencia negativa que ha tenido en la rutina universitaria (de pregrado y postgrado) en el diseño de textos: el método más usado, denunciado muchas veces por los evaluadores (profesores de cátedras, miembros de jurado, árbitros de revistas) es el llamado «corte y pega» de las ideas de otros y el acallamiento a propósito de la voz (y juicios) del autor⁷. Al respecto, Roméu (2006) cita a De Beaugrande y refiere que este autor «ha comprobado que, en general, los estudiantes no adoptan un punto de vista personal sobre un tema y, por tanto, no realizan una verdadera tarea de elaboración del pensamiento porque, además, creen que sus puntos de vista no son relevantes para un

6 Si consideráramos el amplio campo de la connotación que aporta el estudio de las metáforas (ver *Metáforas de la vida cotidiana*, de Lakoff y Johson), encontraríamos más argumentos para indagar sobre la carga ideológica que ellas esconden.

7 Quizás la explicación de la obsesiva idea de la objetividad se encuentre en una fuerte tradición cultural dentro del ámbito hispanohablante. En torno a esta idea, es interesante la referencia que presenta Gallego M. de un trabajo de Hildegard Resinger sobre ciertas diferencias discursivas e interculturales en los textos científicos en alemán, inglés y español, en el que concluye que en alemán se percibe más la personalidad de quien escribe, en inglés destacan la matización y la relativización, y en el español «los autores son más reticentes a revelar su personalidad».

trabajo académico». También alude a Applebee, quien «observa que, a menudo, los escritos escolares no son más que una exposición de materiales no seleccionados por el alumno».

Para redondear estos alegatos en contra de la supuesta objetividad de la escritura académica, recurramos a las ideas de Verón analizadas por Bustamante Zamudio (2000) en cuanto al concepto de ideología, la cual, según Verón, se materializa en maneras específicas de hacer selecciones y de hacer ordenamientos; de modo que las ideologías son las inevitables maneras de hablar (haciendo un paralelismo con la tesis de la doble articulación del lenguaje). Así, en el discurso académico, como en cualquier otro, hay «producción, transmisión y consumo de significaciones ideológicas» (Bustamante Zamudio, 2000: 19).

Otro elemento que frecuentemente se destaca en relación con el «deber ser» de la escritura académica o el lenguaje científico —y que va a la par de la objetividad— es su imperativa necesidad de ser neutro: correcto, efectivo y exacto; sin metáforas. ¿Acaso existe un lenguaje de esta naturaleza? Sólo pudiera aceptarse el calificativo de ‘correcto’ si se refiere al uso gramatical, que por normativo ofrece un paradigma más claro al respecto; pero en lo referente a efectivo y exacto, ya los criterios comienzan a perder nitidez. ¿Cómo medir la efectividad de un

texto? ¿Cómo catalogar la exactitud?: ¿contando las palabras?, ¿asumiendo que el mensaje debe decirse en la mínima expresión lingüística posible?, ¿usando verbos en lugar de perífrasis verbales? En relación con la prescripción de no utilizar metáforas basta con decir que es absolutamente ingenua. Sólo hay que consultar la obra de Lakoff y Johnson, por ejemplo, para darse cuenta del grado profundamente metafórico del lenguaje, sobre todo el científico.

A veces también se recomienda que deba contar con un léxico elegante. Pero, ¿qué es la elegancia? Por un lado, se nos dice que el texto académico debe ser objetivo y por otro lado, que debe ser elegante. ¿Acaso la elegancia no se basa en un punto de vista subjetivo? El problema de caracterizar el estilo académico mezclando criterios lingüísticos con otro tipo de valoraciones es que resulta una mezcla incongruente, y queda al arbitrio personal determinar qué es o no es un texto académico. Y esto representa un problema desde el punto de vista didáctico, pues los criterios se vuelven muy movedizos. Ya en las ciencias lingüísticas está la discusión sobre qué es norma culta, faltaría que se sumara qué es un texto elegante. Recordemos a Verón: la competencia lingüística es una competencia ideológica.

No hay que olvidar que la lengua no refleja la realidad. Para comunicarnos seleccionamos, escoge-

mos no sólo unos saberes, sino también una tradición que tiene su carga sociocultural. La escritura académica, científica, como cualquier otra, tiene sus estereotipos, clichés, fórmulas; en resumen, una rutina comunicativa (para utilizar la expresión de Cassany), que es ventajosa, pues garantiza la eficacia en la comunicación, pero esto no la convierte en 'especial' ni en el único patrón para imitar.

2.4. El problema del ciberplagio académico

Antes que nada, hay que subrayar que la versatilidad de las tecnologías informáticas asociadas a la Sociedad de la Información (SI), nos ha devuelto al acto de escribir: Por un lado está presente la facilidad que han aportado los programas procesadores de textos, con los que se puede acceder al mundo de la reelaboración y edición de textos de una manera rápida y cómoda. Por otro, los espacios propiciados con la tecnología de Internet: charlas en tiempo real (*chats*), correos electrónicos, videoconferencias, comentarios a páginas de información, blogs o bitácoras personales.

No menores son las ventajas que ofrecen estas tecnologías para la búsqueda de información. Como se ha dicho, el mundo es una enciclopedia que está al alcance de un clic. Sin embargo, esa misma proliferación de distintos modos para con-

sultar la información ha traído consigo un lado oscuro: los plagios y lo que ellos representan en el resquebrajamiento de la función ética académica.

A la modalidad de presentar como propia la información encontrada en la World Wide Web (WWW), comúnmente llamada *web*, se le ha llamado *ciberplagio*. Lamentablemente, en LUZ todavía no tenemos registros que den cuenta de investigaciones que se hayan hecho sobre el alcance de este fenómeno. Sureda y Comas (2007), refiriéndose a investigaciones al respecto en el mundo anglosajón, comentan que hay estudios que

cifran en más de tres cuartas partes la proporción de estudiantes que al menos una vez a lo largo de su historial académico en la universidad ha plagiado parcial o totalmente un trabajo con información extraída de Internet [...]. Otros estudios, en cambio, no arrojan cifras tan alarmantes —aún cuando son de consideración— y lo sitúan entre el 40 y el 50 por ciento.

Los mismos autores proponen una clasificación del ciberplagio, a nuestro juicio, satisfactoria, porque reúne las condiciones que empíricamente hemos observado en nuestra experiencia docente:

Ciber-plagio intencional: a) comprar o descargarse un trabajo, artículo, proyecto, etc. desde una Web dedicada a la venta y/o intercambio de trabajos académicos y presentar la obra como propia; b) copiar un texto completo, desde una

Web o un archivo descargado de Internet, y presentarlo como propio sin citas ni referencias; c) copiar partes o párrafos de distintos textos extraídos de Internet y presentarlos en un texto único como propios -"Plagio Collage"-; d) copiar de Internet y traducir un trabajo completo, partes del mismo, resultados de investigaciones, etc. Ciberplagio accidental: a) uso de parafraseados inadecuados, b) mala citación de los recursos y bibliografía utilizados (Sureda y Comas, 2007).

A pesar de que esta investigación no consideró este problema su tema principal, sí lo incluyó como un aspecto importante de la discusión que aquí nos ocupa. Una de las preguntas que se presentó a los profesores en los instrumentos de evaluación que se presentarán más adelante hacía alusión a realidad que está enfrentando, sin muchos recursos ni apoyo institucional, el docente universitario en la Universidad del Zulia.

Ciertamente, el estudio de este problema exige examinar muchas variables; en primer lugar, reconocer la existencia del ciberplagio y su condición de problema. Las instituciones educativas deben reaccionar rápidamente y no delegar la solución a iniciativas individuales de los profesores. Debe conformarse una política que lo ataque directamente y por la que se pueda disponer de recursos financieros satisfactorios que permitan elaborar o comprar programas informáticos que comparen los textos con los disponibles

en Internet o en bases de datos, los cuales pueden ayudar a los profesores en la corrección de trabajos, como ya se está haciendo en algunas universidades de EEUU, Canadá e Inglaterra. Por cierto, sería recomendable que estos programas se aplicaran también a los trabajos que presentan los profesores en revistas, ponencias, conferencias, etc., dado que el *ciberplagio* no es de exclusividad de los estudiantes.

En el orden de la acción docente, es necesaria una actualización en ese «currículo oculto» de nuestras instituciones educativas del compromiso ético del escritor se forma en ellas. Este proceso pasa por decisiones puntuales, como la revisión de la asignación de determinados temas para los trabajos de investigación que sean proclives al *ciberplagio* y el incremento del estudio y la práctica de la escritura en todas las materias. También, en forma paralela, urge la conformación de una regulación punitiva institucional.

3. Metodología

En función de empezar a caracterizar la producción escrita de los estudiantes en la Universidad del Zulia (LUZ), se tomó como muestra la producción completa en un año (el 2006) de trabajos de grado de bachilleres con opción a grado en cuatro licenciaturas de LUZ. Se buscó que éstas fuesen representantes de los dos bloques científicos en que se dividen las carreras en esta

universidad: el humanístico y el técnico. Así, se escogieron para las licenciaturas de Sociología y de Bibliotecología y Archivología, correspondientes al núcleo humanístico, y las de Biología y Nutrición y Dietética, correspondientes al núcleo técnico.

En relación con la revisión de los criterios académicos en la producción textual, se aplicó un cuestionario a los profesores que son o han sido tutores en las licenciaturas seleccionadas. La muestra estuvo conformada por los profesores que, según la información suministrada por las respectivas Secretarías Docentes, son los que en los últimos cinco años —tiempo que, estimamos, cubre el proceso de producción de los trabajos de grado analizados— han estado al frente de las tutorías más frecuentemente. Así, se seleccionaron cinco de Nutrición y Dietética, seis de Biología, siete de Sociología y cinco de Bibliotecología y Archivología.

También con la intención de indagar sobre la percepción acerca de los mismos criterios evaluados en los profesores tutores y establecer una matriz de coincidencias y conocer aspectos de valoración gramatical, se aplicó un cuestionario —que incluía algunos ítems parecidos— a los profesores que tienen a su cargo las cátedras relacionadas con la enseñanza de la lengua en la Facultad de Humanidades y Educación. Respondieron trece: seis en la Escuela

de Comunicación Social, uno en la Escuela de Bibliotecología y Archivología, dos en la Escuela de Educación y cuatro en la Escuela de Letras.

3.2. Formulación de los instrumentos de evaluación

Para la caracterización de las muestras seleccionadas específicamente con el plano de la revisión, que es el que nos ocupa reportar en esta oportunidad, se diseñaron dos instrumentos que buscaban indagar, en dieciocho variables, sobre la rutina de revisión textual y la valoración de determinados aspectos gramaticales: uno estuvo dirigido a los profesores que ejercen las funciones de tutores de los trabajos de grado, y el otro, a los profesores que dictan las materias relacionadas con la enseñanza de la lengua en la Facultad de Humanidades y Educación.

3.2.1. Variables que midieron los instrumentos de evaluación:

Instrumento 1: Cuestionario para docentes e investigadores con experiencia en tutorías y asesorías de trabajos de grado e informes de pasantías:

- Frecuencia de uso de estrategias de revisión de textos.
- Nivel de dificultad en la redacción de los trabajos de grado.
- Nivel de satisfacción del producto final de los trabajos de grado.

- Errores lingüísticos más graves en relación con la norma idiomática según el criterio del docente.
 - Etapas del proceso de elaboración del trabajo de grado en que el estudiante invierte más tiempo.
 - Consulta de texto de lengua para la revisión.
 - Fuentes más consultadas.
- Instrumento 2:** Cuestionario para docentes con experiencia en materias relacionadas con el área de lengua de la Facultad de Humanidades y Educación:
- Frecuencia de uso de los tipos de escritura académica por parte de los estudiantes, propiciados por el docente en las clases.
 - Frecuencia con que usa cada estrategia de revisión de textos.
 - Nivel de dificultad en la redacción de trabajos de investigación.
 - Nivel de satisfacción en relación con el producto final de los trabajos de investigación.
 - Errores lingüísticos más graves en relación con la norma idiomática a juicio del docente.
- Atención dedicada en sus clases al estudio de aspectos lingüísticos.
 - Porcentaje promedio dedicado a la ejercitación de la producción escrita por parte de los estudiantes durante todo un curso.
 - Etapa del proceso de elaboración del trabajo de investigación en que el estudiante invierte más tiempo.
 - Detección del ciberplagio.
 - Estrategia de evaluación más usada frente al ciberplagio.
 - Constitución de la escritura académica como una unidad o tema específico dentro del programa de la materia.

4. Resumen de los resultados por variables

Nota previa: Se presentan sólo los resultados concernientes a las variables relacionadas con la revisión de textos.

Instrumento 1: Cuestionario para docentes e investigadores con experiencia en tutorías y asesorías de trabajos de grado e informes de pasantías.

Tabla 1. Resultados por licenciatura de la variable 1 del cuestionario para tutores

Variable 1: Frecuencia de uso de las estrategias de revisión de textos por parte del tutor	Biología	Nutrición y Dietética	Sociología	Bibliotecología y Archivología
Estrategia utilizada siempre	-Sugerir al estudiante lecturas de artículos científicos relacionados con la materia objeto del trabajo de grado	-Sugerir al estudiante lecturas de artículos científicos relacionados con la materia objeto del trabajo de grado	-Sugerir al estudiante lecturas de artículos científicos relacionados con la materia objeto del trabajo de grado	-Indicar por escrito al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar -Sugerir al estudiante lecturas de artículos científicos relacionados con la materia objeto del trabajo de grado
Estrategias utilizadas mayormente	-Indicar oralmente al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar	-Indicar por escrito al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar	-Indicar oralmente al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar -Establecer por separado niveles de revisión	-Indicar oralmente al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar
Estrategias utilizadas a veces	-Indicar por escrito al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar -Establecer por separado niveles de revisión -Sugerir al estudiante que consulte textos relacionados con el uso de la lengua -Entregar al estudiante una pauta para la autocorrección preparada por el docente	-Indicar oralmente al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar -Gestionar un grupo de revisión para la cooperación entre estudiantes -Sugerir al estudiante que consulte textos relacionados con el uso de la lengua -Establecer por separado niveles de revisión	-Indicar por escrito al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar -Gestionar un grupo de revisión para la cooperación entre estudiantes -Entregar al estudiante una pauta para la autocorrección preparada por el docente -Sugerir al estudiante que consulte textos relacionados con el uso de la lengua	-Gestionar un grupo de revisión para la cooperación entre estudiantes -Entregar al estudiante una pauta para la autocorrección preparada por el docente -Sugerir al estudiante que consulte textos relacionados con el uso de la lengua -Establecer por separado niveles de revisión

Tabla 1. Resultados por licenciatura de la variable 1 del cuestionario para tutores. CONTINUACIÓN

Variable 1: Frecuencia de uso de las estrategias de revisión de textos por parte del tutor	Biología	Nutrición y Dietética	Sociología	Bibliotecología y Archivología
Estrategia menos utilizada	-Sugerir al estudiante que contrate los servicios de un especialista para corregir los textos	-Sugerir al estudiante que contrate los servicios de un especialista para corregir los textos -Entregar al estudiante una pauta para la autocorrección preparada por el docente	-Sugerir al estudiante que contrate los servicios de un especialista para corregir los textos	-Sugerir al estudiante que contrate los servicios de un especialista para corregir los textos
Estrategia nunca utilizada	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna

Variable 5: Etapas del proceso de elaboración del trabajo de grado en que el estudiante invierte más tiempo	Número de respuestas			
	Biología	Nutrición y Dietética	Sociología	Bibliotecología y Archivología
Redacción	4	4	5	3
Investigación	2	2	2	0
Planificación	1	0	0	1
Revisión	0	0	3	3

Variable 7: Fuentes más consultadas para la revisión	Número de respuestas			
	Biología	Nutrición y Dietética	Sociología	Bibliotecología y Archivología
Diccionarios	4	1	2	4
Manuales de gramática y ortografía	2	3	1	5
Enciclopedias	2	0	1	0
Manuales de estilo	1	0	0	0
Otros: Normas para la presentación de trabajos en LUZ	1	0	0	0

Instrumento 2: Cuestionario para docentes con experiencia en materias relacionadas con el área de lengua de la Facultad de Humanidades y Educación

Nº de profesores que respondieron: 13

consultadas. Las estrategias para una revisión textual más elaborada y que le puedan brindar al estudiante más aportes en función de mejorar su desempeño escrito —como las pautas para la autocorrección, la gestión de grupos de cooperación

Variable 2: Frecuencia de uso de las estrategias de revisión de textos	
Estrategia siempre utilizada	Ninguna
Estrategias mayormente utilizadas	Sugerir al estudiante que consulte textos relacionados con el uso de la lengua (manuales de gramática, manuales de estilo, diccionarios, etc.). Indicar por escrito al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar. Indicar oralmente al estudiante los aspectos del texto que debe mejorar.
Estrategia utilizada a veces	Gestionar un grupo de revisión para la cooperación entre estudiantes. Sugerir al estudiante lecturas de artículos científicos relacionados con la materia objeto del trabajo de grado.
Estrategia menos utilizada	Entregar al estudiante una pauta para la autocorrección preparada por el docente.
Estrategia nunca utilizada	Sugerir al estudiante que contrate los servicios de un especialista para corregir los textos.

5. Conclusiones

El proceso de revisión y corrección textual por parte de los profesores consultados está soportado básicamente por dos estrategias, las cuales resultaron ser las usadas más frecuentemente: la sugerencia a los estudiantes de lecturas de artículos científicos y la indicación de forma oral de los aspectos del texto que el estudiante debe mejorar. Este resultado revela que este proceso, uno de los pilares de una sólida escritura académica, es débil y poco sistemático en la caracterización de este tipo de escritura en las instancias

entre iguales o la indicación por escrito de las observaciones— son poco utilizadas por los profesores que cumplen funciones de tutores de trabajos de grado. Por su parte, los profesores de lengua sí declararon utilizar con más frecuencia, aparte de sugerir lecturas de textos lingüísticos y la indicación de forma oral, la indicación por escrito de los aspectos del texto que el estudiante debe mejorar.

Tampoco en la elaboración de los trabajos de grado, según la apreciación de los profesores tutores, la revisión es un trabajo importante, ya que sólo ocupa un 16% en el pro-

ceso de elaboración frente un 65% que se lleva la redacción. El aspecto que obtuvo el mayor consenso en las respuestas fue el referido a la sugerencia de contratar los servicios de un especialista para la corrección de textos: es la estrategia nunca utilizada por los profesores de lengua y nunca utilizada por el 96% de los profesores tutores consultados.

Asumiendo que los universitarios, tanto alumnos como profesores, escriben para ser evaluados, en nuestra universidad deberían incorporarse al currículo real estrategias y políticas para impulsar y fortalecer el maltrecho estado en que se encuentra el proceso de revisión textual, como lo evidenció esta investigación.

Tienen que surgir de nuestras cátedras de lengua —funcionando como verdaderas unidades académicas de investigación y de difusión del conocimiento lingüístico— discusiones sobre la idoneidad gramatical y textual en relación con la norma lingüística, que pudieran orientar a las diferentes esferas de la vida académica y administrativa de la universidad.

Una de las manifestaciones de ese aporte que podrían brindar nuestras cátedras de lengua sería la conformación de los centros de producción escritural, presentes ya en algunas de las más importantes universidades del mundo. Estas instancias han venido a resolver el eterno problema que envuelve a la

universidad como institución de educación de tercer nivel: ¿hay que enseñar a escribir a los estudiantes? En esos centros deberían conjuntarse la escritura y la lectura, la discusión y la reflexión sistematizada, ya que, como recuerda Cassany, «el éxito final de un acto de composición [escrita] depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, oralización y conversación que posea el autor» (Cassany, 1999: 39). Esos centros también serían el espacio ideal —dado que, por razones múltiples, las horas de las clases de lengua no parecen ser suficientes—, para romper con la enseñanza tradicional que separa las cuatro habilidades lingüísticas: receptivas, productivas, orales y escritas. También ayudarían a combatir la incidencia de los factores que favorecen el deficiente ambiente escritural que rodea a los jóvenes. En el caso de la universidad, uno de esos factores es el continuado uso de lecturas y escrituras «rápidas» (guías, esquemas, resúmenes); al respecto, cabe destacar —como dato que podemos adelantar antes de su próxima publicación— que los resúmenes, los esquemas, los apuntes y los exámenes escritos son los tipos de escritura mayormente utilizados por los profesores de lengua en sus clases en el área estudiada de nuestra universidad.

Si queremos mejorar la calidad de la escritura académica debemos mejorar la calidad de lo que los es-

tudiantes leen. Para llegar al ejercicio reflexivo de la escritura se ha de pasar primero por la lectura de textos variados y sumergirse en su comprensión, reflexión y análisis; «la persona familiarizada con obras escritas está más capacitada para adaptarse a las formas culturales que canalizan la transmisión de la información por escrito» (Calsamiglia, en Lomas y Osoro, 1994: 182).

Por esa razón, la estrategia utilizada por la mayoría de los profesores consultados que ejercen funciones de tutores de trabajo de grado de sugerir la lectura de artículos científicos y la consulta de libros de texto, representa una excelente noticia en la intención de consolidar una política educativa al respecto.

Quizás fortaleciendo las habilidades especializadas en lectura y escritura de textos técnico-científicos se pueda iniciar con cierto éxito la gran batalla que nos espera, y que hasta ahora la universidad no ha querido asumir: la lucha contra el 'corte y pega' de nuestro días, también llamado «ciberplagio», fenómeno reportado por el 84% de los profesores de lengua encuestados, y del cual no ocuparemos en otro reporte de esta investigación.

Referencias Bibliográficas

- ALCARAZ V., E. y MARTÍNEZ, M.A. (1997). **Diccionario de lingüística moderna**. Ariel, Barcelona.
- BUSTAMANTE ZAMUDIO, G. (2001). **Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa. A propósito de la evaluación masiva en Colombia**. Disponible en: [Http://scienti.colciencias.gov.co:8081/ciencia.war/search/](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/ciencia.war/search/) [Consultado el 12 de junio de 2007].
- CASSANY, D. (1997). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Paidós Comunicación, Barcelona.
- CASSNY, D. (1999). **Construir la escritura**. Paidós, Barcelona.
- COMAS, R. y SUREDA, J. (2007). Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos, **Revista TEXTOS de la CiberSociedad**, 10. Temática Variada. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>. [Consultado el 20 febrero de 2008].
- CRYSTAL, D. (2000). **Diccionario de lingüística y fonética**. Octaedro, Barcelona.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (1981). **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. Siglo XXI, México.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1999). **Introducción a la Lingüística. Dimensiones del lenguaje y vías de estudio**. Ariel, Barcelona.
- GALLEGO M., J.L. «Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (Español para Fines Académicos)». Disponible en: www.mec.es/redele/biblioteca/asele/24.gallego.pdf.

- [Consultado el 20 febrero de 2008].
- GARCÍA SUÁREZ, A. (1997). **Modos de significar. Una introducción temática a la filosofía del lenguaje.** Tecnos, Madrid.
- HERNÁNDEZ, A. y PADRÓN, J. (1997). **Referencias básicas en la producción de una tesis doctoral.** Colegio de Economistas, San Juan de los Morros.
- IGLESIAS, M. (2006). "¿Una epistemología sin sujeto?" en *Opción*, N° 51, año 22. FEC, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (comp.) (1994). **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.** Paidós, Barcelona.
- LOMAS, C. (1999). **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** Vol. II, Paidós, Barcelona.
- LONGO, V. y RODEIRO, M.I. "Los textos académicos: una aproximación a su estructura y especificidad" en *Hermes*, revista 3. Disponible en: D:\todo sobre texto académico\ [PUBLICACIONES IFDCSL] Los textos académicos una aproximación a su estructura y especificidad.htm. [Consultado el 21 de febrero de 2007].
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2000). **Manual de estilo de la lengua española.** Trea, Asturias.
- MONTOLÍO, E. (coord.) (2002). **Manual práctico de escritura académica.** (3 volúmenes). Ariel Practicum, Barcelona.
- MOSTACERO, R. (2004). **La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro.** LIN. [online], vol. 8, n.15 p. 63-79. Disponible en: <http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1316-66892004012000004&lng=es&nrm=iso>. [Consultado el 20 de febrero de 2008].
- PADRÓN, J. (1996). **Análisis del discurso e Investigación Social.** Temas para Seminario. USR, Caracas.
- PADRON, J. (1992). **Interpretaciones históricas acerca del conocimiento científico.** Postgrado, USR, Caracas. Reproducido en: <http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/fciencia/interpretacionesconoc.cientifico.htm>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). **Diccionario de la lengua española.** Vigésima segunda edición. Espasa Calpe, Madrid.
- ROMÉU ESCOBAR, A. (2006). **Hacia un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua** (Compilación de materiales de estudio). División de Estudios para Graduados, FHE, LUZ, Maracaibo.
- TAPIA, M. y otros (2003). "Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios" en *Signos*, vol. 36, n. 54, Valparaíso, Chile.