



# Integración de Fuentes Digitales en Textos Académicos: Estrategias de Acompañamiento de Tutores de Escritura

Karen S. López-Gil  
UNIVERSIDAD DEL VALLE, COLOMBIA

## Resumen

Este capítulo tiene como objetivo caracterizar las estrategias que usan los tutores de un centro de escritura para orientar a estudiantes universitarios en la incorporación de fuentes de información digital en sus textos académicos. Se planteó un estudio descriptivo, de corte cualitativo, en el que se emplearon como instrumentos de recolección de información un formato de registro de tutorías que se diligencia en cada sesión en el centro y una entrevista semiestructurada dirigida a los tutores. Se usó la técnica de análisis de contenido semiinductivo para el procesamiento de los datos. Entre los hallazgos se encontró que la mayoría de los estudiantes incorpora fuentes digitales en sus textos y su principal criterio de selección es la relación directa con el tema. El parafraseo es el mecanismo más empleado para la integración de las fuentes. Al respecto, los tutores identifican necesidades de los tutorados en relación con la confiabilidad de la información que retoman de internet, la pertinencia de las citas en el desarrollo de los textos y los formatos de citación. Para atender estos problemas, los tutores ponen en marcha estrategias diferenciadas, como las preguntas abiertas y explicaciones para ayudar a identificar los criterios de evaluación de las fuentes y propósitos de las citas, o el análisis de ejemplos, el modelado y la remisión a recursos educativos en el caso de problemas con los formatos de citación. Estos resultados motivan a continuar fortaleciendo los procesos de formación de tutores en relación con la alfabetización informacional, la intertextualidad y la citación, aspectos centrales en la escritura académica actual.

## Abstract

This chapter aims to characterize the strategies used by the tutors of a writing center to guide university students in the integration of digital information sources in their academic writing. A qualitative descriptive study was carried out with two information collection instruments: a tutorial record that is filled out in each session at the center and a semi-structured interview with tutors. The semi-inductive content analysis technique was used for data processing. It was found that most of the students include digital sources in their texts and the direct relationship with the topic is their main criteria for selecting information. Paraphrasing is the most used method for integrating sources. In this regard, tutors identify students' needs in relation to the reliability of the information they obtain on the internet, the relevance of their citations in the development of their writing, and citation formats. To address these problems, tutors implement differentiated strategies. These include open-ended questions and explanations to help identify the criteria for evaluating sources and the purpose of citations. Other strategies include an analysis of examples, modeling, and referral to educational resources where there are problems with citation formats. These results motivate us to continue strengthening the tutor training processes in relation to information literacy, intertextuality and citation, main aspects of current academic writing.

El uso adecuado de la información es uno de los principales retos que enfrenta la denominada *sociedad del conocimiento*. El desarrollo tecnológico ha facilitado el acceso a una cantidad casi ilimitada de fuentes en la red, con grados de confiabilidad muy variables (Comas & Sureda, 2007; Egaña, 2012). Particularmente, en el contexto universitario se espera que los estudiantes sean competentes en la búsqueda, selección y evaluación de fuentes fiables de información, así como en su integración en los textos académicos (Castelló, 2009; Ochoa & Cueva Lobelle, 2014).

El trabajo con fuentes digitales ha sido estudiado desde distintos campos y disciplinas, particularmente desde la comunicación, las ciencias de la información y las ciencias del lenguaje (Buschman, 2009). En perspectivas como los nuevos estudios de literacidad, se ha puesto la atención en las transformaciones que el desarrollo tecnológico ha generado en las prácticas de lectura y de escritura. Este giro ha dado lugar a una serie de estudios sobre literacidades digitales que, desde una mirada sociocultural, analizan estos cambios a la luz de la interacción entre los sujetos, los textos, los contextos, los medios y las mediaciones (Lankshear & Knobel, 2011; Mills, 2010).

La visión desde una perspectiva sociocultural es de gran importancia en la formación de profesionales y ciudadanos competentes en el manejo de la información, debido a que, más allá de entrenar a las personas en habilidades básicas para desenvolverse en medios digitales, se busca favorecer la construcción de prácticas letradas críticas y reflexivas en distintos contextos (Cas-sany, 2013). En estas prácticas confluyen múltiples factores, entre los que se encuentran las representaciones generales sobre la lectura y la escritura, las creencias sobre las características de las generaciones actuales (por ejemplo, su concepción como nativos digitales), las demandas y orientaciones de los docentes, las normativas institucionales en el caso del ámbito académico, etc. Prácticas como el *remix*, es decir, el ensamblaje creativo de objetos culturales (Johnson-Eilola & Selber, 2007) o la no determinación de la autoría son frecuentes en contextos digitales vernáculos, mientras que en los entornos escolares hay normativas estrictas respecto a los derechos de autor, y los sujetos deben poder identificar estas diferencias en cada ámbito y asumir posturas y acciones frente a ellas.

En la actualidad, las prácticas de escritura se han ampliado e involucran mucho más que los procesos tradicionalmente descritos por la psicología cognitiva (planeación, textualización y revisión), que han sido el fundamento de la acción pedagógica en un gran número de cursos introductorios de lengua y en el acompañamiento de varios centros de escritura (Kleinfeld, 2016). Los centros han ido extendiendo sus acompañamientos para favorecer, entre otros aspectos, la comprensión de las situaciones comunicativas que enmarcan los géneros discursivos, los recursos textuales que aportan a su construcción, así como los mecanismos específicos para establecer relaciones de intertextualidad. Estos mecanismos son esenciales en la escritura académica, pues el texto se entreteje a partir del diálogo que se establece entre los planteamientos del autor (voz propia) y las ideas de otros referentes de la cultura (voces ajenas), lo que se expresa mediante estrategias formales de citación (Aguilar y Fregoso, 2013). En ese sentido, los escritores deben explicitar las relaciones que establecen con otros textos, no solo por el respeto a los derechos de autor y a los principios de integridad académica, sino principalmente por el potencial que tiene la intertextualidad para transformar el conocimiento y favorecer la gestión de una voz propia (Bazerman, 2004; Carlino, 2003; Fahler *et al.*, 2019). Para ello, es condición indispensable que los autores seleccionen fuentes de información confiables y pertinentes. Pero, por supuesto, distinguir qué es confiable y qué es pertinente en el contexto académico (y en cada disciplina) es, con frecuencia, una tarea compleja que ni los estudiantes novatos están preparados para enfrentar, ni suele recibir apoyos u orientaciones claras por parte de los docentes.

Es común que los estudiantes acudan a fuentes digitales de información para llevar a cabo sus trabajos de escritura. Esto puede representar algunos desafíos, pues Internet contiene gran cantidad de información que no necesariamente se adecúa a los estándares académicos (Howard *et al*, 2010). De igual manera, los estudiantes pueden privilegiar en sus búsquedas la relación directa con el tema más que la confiabilidad de la información (Burton & Chadwick, 2000; Perelman *et al.*, 2009). Distintos estudios han evidenciado también que la disponibilidad de los textos en línea facilita prácticas como el ciberplagio (Comas & Sureda, 2007; Egaña, 2012), pues a solo un clic una persona puede retomar información de otra fuente y llevarla directamente a su propio texto, sin atribuir los créditos de autoría. Por otra parte, investigaciones conducidas por un grupo de investigación estadounidense conocido como *The Citation Project* han mostrado que el internet no es necesariamente responsable de la falta de orientación de los estudiantes en esta materia. En efecto, estos suelen tener tantas dificultades para distinguir fuentes apropiadas en textos digitales como en textos impresos (Jamieson, 2017).

En ese sentido, los centros de escritura tienen un importante rol en el acompañamiento de los estudiantes en la selección, evaluación e integración de fuentes. No acompañar la literacidad informacional supondría desconocer las necesidades reales de los usuarios (DeVoss, 2000). Al respecto, Kleinfeld (2016) plantea que alrededor del 40% de las consultas en el centro de escritura de la *Metropolitan State University of Denver* son sobre este tema.

La presente investigación se desarrolló en un centro de escritura ubicado en una universidad privada regional de la ciudad de Cali, con alrededor de 8000 estudiantes de pregrado. El centro está constituido por una directora, una coordinadora académica y en promedio 15 tutores. Los tutores son estudiantes de distintas carreras de pregrado que se destacan por sus competencias de escritura y de interacción. Son recomendados por profesores de distintas áreas y luego son formados específicamente para asumir el rol de acompañamiento tutorial a través de un curso ofrecido por el centro, con un semestre de duración. Su formación continúa a lo largo de su carrera como tutores con espacios de capacitaciones mensuales, asesorías por parte de la directora y coordinadora, procesos de autogestión del conocimiento (creación de recursos, escritura de ponencias y artículos), entre otros.

A pesar de que el centro cuenta con varios servicios, el que tiene mayor demanda es el de tutoría individual o grupal. La tutoría consiste en una conversación colaborativa entre un tutor y un tutorado alrededor de un texto, en cualquier fase del proceso de escritura, y tiene como propósito mejorar las competencias del escritor (Molina, 2016). Cerca de la mitad de sus usuarios son estudiantes de primeros semestres que están iniciando su integración a las prácticas propias del contexto académico.

Reconociendo el papel de las fuentes digitales en la escritura académica y las demandas de los usuarios frente a los mecanismos de citación, esta investigación buscó caracterizar los modos en que los tutores orientan a los estudiantes en la incorporación de estas fuentes digitales en los textos académicos. Para ello se plantearon tres preguntas que guiaron el estudio: ¿Cómo integran los estudiantes las fuentes de información digital en los textos?, ¿cuáles son sus principales necesidades al usar información digital en los textos académicos? y ¿qué estrategias usan los tutores para ayudarlos a atender estas necesidades?

Esta investigación pretende generar resultados que, además de fortalecer las acciones y servicios de los centros de escritura, logren documentar y sistematizar sus prácticas cotidianas para contribuir a la caracterización y teorización sobre el trabajo en los centros de escritura de América Latina, considerando que gran parte de la bibliografía sobre estrategias de tutoría está publicada en el contexto norteamericano. De acuerdo con Hall (2017), plantear investigaciones que permitan analizar lo que sucede cotidianamente en los centros, sus prácticas y discursos es indispensable para lograr la mejora de los servicios y avanzar en la construcción del conocimiento en este campo. De igual manera, la producción sobre centros de escritura debe trascender la narrativa de la experiencia y plantear diseños de investigación rigurosos basados en la evidencia, que sirvan como referente para centros que quieran desarrollar propuestas similares (Driscoll & Perdue, 2012; Thompson *et al.*, 2009).

## Metodología

Se planteó un estudio descriptivo, de corte cualitativo, que buscó identificar las estrategias usadas por los tutores para orientar a los estudiantes universitarios en el uso de información en sus textos. La investigación se llevó a cabo durante el año 2017 (dos semestres o periodos académicos en Colombia). Aunque en el estudio predominaron técnicas de análisis cualitativo, también se retomaron datos cuantitativos provenientes de los registros estadísticos del centro.

Para responder a las preguntas de investigación, se plantearon tres objetivos específicos:

- Identificar los criterios de búsqueda y selección de información y los modos de integración de fuentes digitales de los estudiantes que asisten al centro de escritura.
- Describir las necesidades de los tutorados al integrar información digital en sus textos académicos.
- Identificar las estrategias que usan los tutores del centro de escritura para ayudar a los tutorados a atender sus necesidades de integración de fuentes digitales.

Se plantearon dos instrumentos de recolección de información: el formato de registro de tutorías que se diligencian en cada sesión en el centro y una entrevista semiestructurada dirigida a los tutores.

El formato de registro es un texto cotidiano que circula en el centro, en el que se incluyen preguntas sobre el tutorado, su proceso de escritura y su texto. Particularmente, en la investigación se retomaron las preguntas relacionadas con la información básica de los usuarios (carrera, ubicación semestral), la consigna de escritura o requerimiento de texto, las características del proceso de escritura llevado a cabo y las características del texto que se acompañó durante la tutoría. Entre estas últimas se situaban preguntas relacionadas específicamente con el uso de fuentes digitales: si se había hecho uso de estas, de dónde se habían obtenido y qué criterios se habían considerado para su selección. De igual manera, se tuvieron en cuenta los comentarios cualitativos que los tutores registraron al final de cada sesión para identificar si se mencionaban aspectos relacionados con el uso e integración de información digital en los textos. Se revisaron 1154 registros, correspondientes a la cantidad de tutorías desarrolladas en el año 2017.

El segundo instrumento fue una entrevista semiestructurada aplicada a los tutores, que incluyó alrededor de 10 preguntas sobre las necesidades de uso de información de los estudiantes y las estrategias que usan los tutores para ayudar a resolverlas. La entrevista se diseñó y aplicó después de hacer los análisis del formato de registro, pues estos resultados se usaron como insumo para establecer el diálogo con los tutores. Se desarrollaron entrevistas individuales con los 15 tutores que hacían parte del equipo del centro en el año que se llevó a cabo la investigación, con una duración promedio de 35 minutos cada una.

Tanto los comentarios del registro como las respuestas de las entrevistas se procesaron a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo, con apoyo del software Atlas.Ti 8.0. El análisis de contenido usa indicadores para interpretar los mensajes producidos en determinados contextos sociales (Ballesteros & Mata, 2014; Bardin, 1996). En ese sentido, se llevó a cabo un análisis semiinductivo en el que, primero, se determinó el objeto a partir de las categorías derivadas de los objetivos específicos de investigación: integración de fuentes, necesidades en el uso de información por parte de los estudiantes y acompañamiento de los tutores. Posteriormente, se hizo la codificación de los comentarios del registro y de transcripciones parciales de las entrevistas, identificando las categorías planteadas y estableciendo subcategorías que emergieron en el proceso de análisis. Una vez establecidas las reglas de codificación y el sistema de categorías y subcategorías, se comprobó su fiabilidad a partir de la comparación de análisis independientes establecidos por dos investigadoras. Finalmente, se hicieron inferencias sobre los hallazgos a la luz del

marco teórico de referencia y de los antecedentes investigativos consultados. En los resultados se retoman algunas citas representativas de cada categoría para ejemplificar las respuestas de los tutores, identificados con la letra T y un número entre 1 y 15 (ejemplo: T6 = Tutor 6).

## Resultados

Como se indicó, los resultados se organizaron en tres categorías, orientadas a responder a los objetivos específicos de la investigación. La primera categoría retoma la información recolectada a través del formato de registro de tutorías y se centra en prácticas de integración de fuentes digitales, con tres subcategorías que se apoyan en los estándares de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas -IFLA (Lau, 2008)

La segunda y la tercera categoría incluyen información de las entrevistas a los tutores, con subcategorías que emergieron del análisis de contenido. La Figura 8.1 muestra la organización de las categorías y subcategorías.

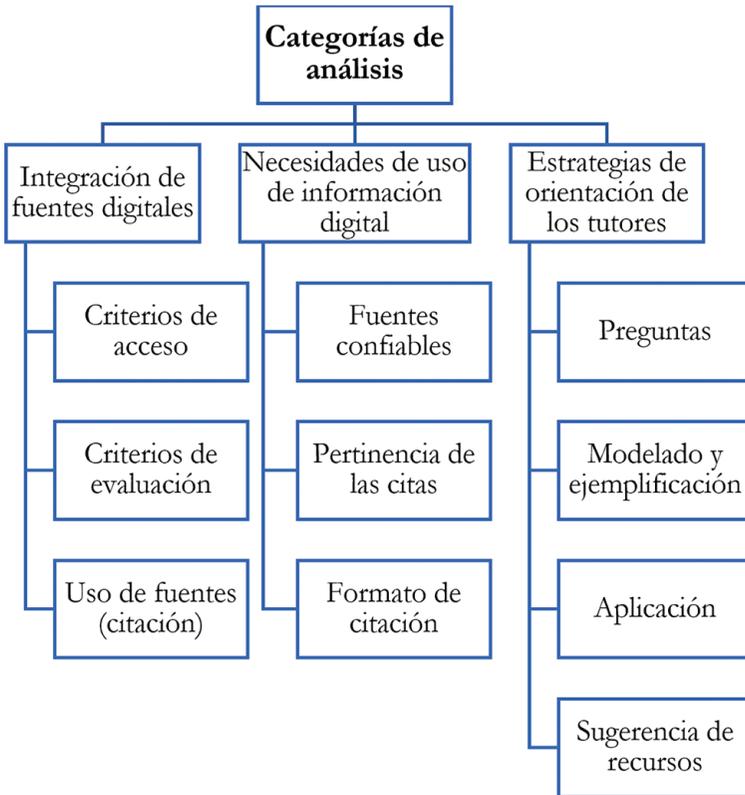


Figura 8.1. Categorías de análisis. Elaboración propia.

## Integración de Fuentes Digitales en los Textos Académicos

Esta primera categoría retoma información del formulario de registro que se aplicó en las 1154 sesiones de tutoría del centro en el 2017. A partir de las respuestas se cuantificaron elementos relacionados con los criterios de acceso y evaluación de fuentes, así como los tipos de citas más frecuentes en los textos de los tutorados.

Respecto a los criterios de acceso, alrededor del 95% de los estudiantes que asisten al centro usa por lo menos una fuente digital de apoyo y, en promedio, se usan 4.5 fuentes en la construcción de textos académicos.

En el formato de registro, se evidencia que más de la mitad de las fuentes que usan los estudiantes han sido buscadas autónomamente en la web y, en menor medida, sugeridas por el profesor. También se evidencia que un número menor de textos no se apoya en ninguna fuente (Figura 8.2).

Al preguntar a los tutorados dónde buscaron las fuentes digitales, 98% indica que hizo la búsqueda en Google; 32%, buscó además, en Google Académico; 13% en bases de datos especializadas; y 6% no recuerdan en dónde buscaron.

El criterio que predomina en la evaluación de las fuentes es el de la relación con el tema (78%), seguido del reconocimiento del autor o autores (23%), el respaldo institucional (15%) o características del formato como la terminación de la URL, la ausencia de publicidad en la página web o el tipo de archivo (13%). Wikipedia es una fuente que se usa con frecuencia, debido a que los estudiantes encuentran allí respuestas específicas a sus necesidades, así como información clara y comprensible para ellos. Estos resultados coinciden con Perelman *et al.* (2008) y Ruiz Bejarano (2016), quienes encuentran que la pertinencia es el principal criterio para la selección de la fuente, por encima de la confiabilidad.

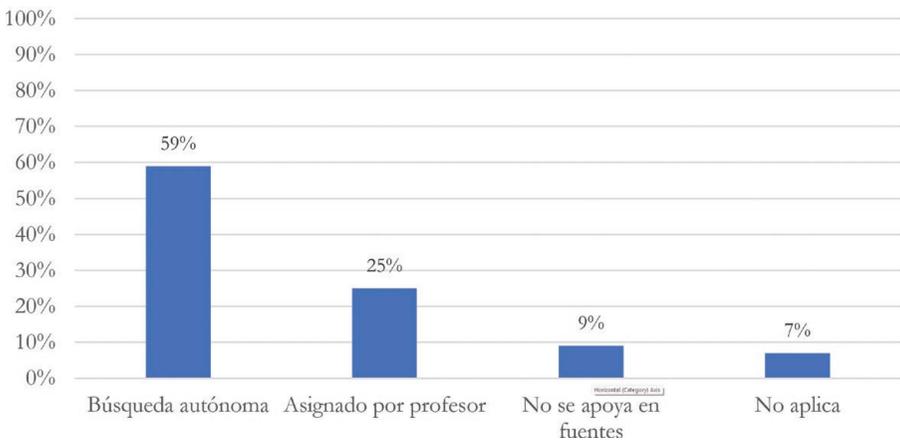
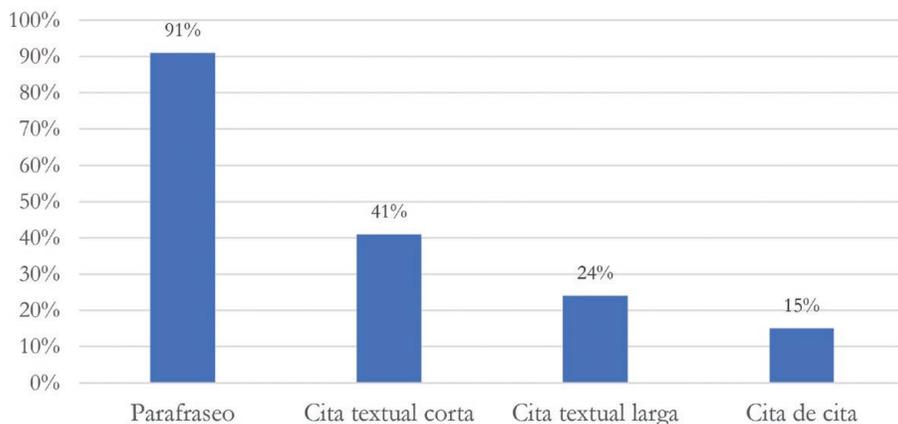


Figura 8.2. Obtención de fuentes de información digital por parte de los tutorados. Elaboración propia.



*Figura 8.3. Tipos de citas identificadas en los textos. Elaboración propia.*

En cuanto a los mecanismos para integrar la información, en los registros se reporta como más frecuente el parafraseo, observado en el 91% de los textos orientados en el centro (Figura 8.3). En el formato de registro se podía marcar más de una opción, debido a que en los textos pueden aparecer distintos tipos de citas. En las entrevistas, los tutores indicaron que posiblemente la cifra de parafraseos identificados es superior a lo que realmente debería ser, pues en muchos casos se presentan errores en la aplicación del formato de citación (por ejemplo, los estudiantes pueden omitir las comillas en las citas textuales cortas) y esto dificulta que se puedan clasificar las citas adecuadamente.

## Necesidades de Integración de las Fuentes Digitales en los Textos Académicos

Esta categoría se refiere a las necesidades o problemas que los tutores identifican en la integración de fuentes digitales de los tutorados en sus textos académicos. Los datos de esta categoría se obtuvieron mediante las entrevistas a los tutores del centro.

De acuerdo con las respuestas de los tutores, las principales necesidades que los estudiantes presentan respecto al uso de la información son tres: el uso de fuentes de información confiables (8 respuestas), la inclusión de citas pertinentes (10 respuestas) y la rigurosidad en la aplicación de un estilo de citas y referencias (14 respuestas).

En relación con el uso de fuentes de información, los tutores indican que estas fuentes suelen ser poco especializadas, que los estudiantes no aplican criterios de evaluación enfocados en la confiabilidad de la información, ni hacen uso de bases de datos electrónicas:

T6: “En la mayoría de los textos el error más frecuente es que los estudiantes no incluyen fuentes confiables. Se basan en Wikipedia, blogs y otras páginas que no son de autores expertos.”

T12: “Uno de los principales problemas es el uso de fuentes no válidas, como *Blogspot* o portales que no cumplen con los requisitos de una fuente fiable. Los chicos se centran en sus necesidades de información, pero no les importa la calidad de lo que consultan.”

T15: “Muchos estudiantes no conocen criterios de valoración de las fuentes que encuentran en la web abierta, tampoco conocen la web oculta, entre la que están las bases de datos con las que cuenta la universidad.”

El segundo problema, destacado por los tutores como el más inquietante, es que pocos estudiantes identifican la pertinencia de las citas o se preocupan por establecer diálogos entre los distintos autores o con sus propias ideas. De esta manera, las citas no articulan con el resto del texto o aparecen citas muy extensas. Por otra parte, algunos estudiantes no citan información que es puntual y requiere apoyarse en fuentes:

T4: “No citan la información porque lo justifican con que es de ‘sentido común’ y que, a pesar de que lo hayan leído en varios textos, ellos ya lo sabían. O creen que porque lo encontraron en Internet no tiene que citarse y que es público. Pero esto afecta mucho la validez de sus textos, porque todo parece juicio de valor. Además, cuando sí usan las citas parece que usaran un ‘pegote de citas’ y no que construyeran párrafos reales.”

T7: “. . . hay poco diálogo entre los diferentes autores citados . . . los estudiantes se limitan a repetir lo que otros dicen y a organizarlo medianamente, pero no hay articulación real. Esto se facilita porque copian y pegan los fragmentos de Internet sin elaboración.”

T11: “. . . también observo exceso de citas en el texto, tanto parafraseadas como textuales, tanto que la producción de ellos ni se observa.”

Los tutores afirman que esta situación se presenta principalmente en los escritos de estudiantes de primeros semestres. En el ingreso a la universidad

es frecuente que haya inquietudes respecto a las formas de intertextualidad, pues este es un proceso que requiere formación e implica la familiarización con prácticas discursivas específicas de las disciplinas, la comprensión de los referentes y la construcción de una voz propia (Bazerman, 2004), aspectos que rara vez se logran en los primeros intentos de escritura académica.

Para los tutores, la falta de articulación entre las voces retomadas de las fuentes digitales, incluso de las impresas, es el principal problema identificado, no solo por sus implicancias en la construcción del texto o por la imposibilidad de lograr la función epistémica, sino también porque es el más difícil de reconocer por parte de los estudiantes, ya que ellos no suelen percibirlo como una necesidad y se deben desplegar una serie de estrategias para lograr su identificación, reflexiones coincidentes con los planteamientos de Kleinfeld (2016).

Finalmente, los tutores identifican necesidades relacionadas con los formatos de citas y referencias:

T1: “Muchos estudiantes no conocen las normas para citas y referencias, ni conocen recursos *online* que les faciliten esta labor.”

T4: “. . . no seguir las normas para citas y referencias, se da sobre todo en el parafraseo. Muchos no marcan los parafraseos porque consideran que al cambiar un poco la redacción ya el texto es propio y no es necesario indicar de dónde se tomó la idea. A veces incluyen citas textuales largas que parecen parafraseos. Es difícil para nosotros como tutores saber si la citación es correcta, porque no conocemos los textos originales. Nos guiamos por aspectos como el estilo de redacción, pero esto no es tan preciso.”

T10: “El principal problema es no seguir las normas para citas y referencias adecuadamente. Incluso los estudiantes de semestres superiores y de carreras de humanidades y ciencias sociales suelen citar y referenciar mal, aunque en estas carreras se hace mucho énfasis en el uso de las normas APA.”

T14: “No conocen las normas de su disciplina, mezclan estilos de citación, omiten datos importantes, se les pasan las comillas, no usan programas antiplagio, etc..”

Desde la percepción de los tutores, los problemas de formato son los que requieren menos atención, pues es una destreza más mecánica en la que los

estudiantes pueden avanzar con algunas orientaciones y recursos. Sin embargo, este es el principal motivo de consulta en el centro, es decir, es la necesidad más sentida por los usuarios.

En esta categoría, se identificaron también algunas hipótesis sobre las posibles causas de los problemas que enfrentan los tutorados. De acuerdo con los tutores, en muchos casos la universidad exige a los estudiantes el uso de fuentes, pero no se ofrecen suficientes orientaciones al respecto. En los primeros semestres, los estudiantes no están tan familiarizados con las características de los textos académicos y científicos, pues no es una demanda frecuente en educación secundaria. Asimismo, los tutores identifican que pocos estudiantes llevan a cabo procesos rigurosos de planeación y de revisión y, en general, perciben la citación como un proceso ajeno a la escritura:

T1: “Esto puede deberse principalmente a la poca capacitación que los docentes hacen sobre estos temas de búsqueda de información durante las clases, ya dan por sentado que el estudiante tiene que hacerlo. Muchas veces tampoco hacen explícita la necesidad de que los textos académicos se apoyen en fuentes para respaldar las ideas y mucho menos les dan pautas para encontrar fuentes confiables.”

T2: “. . . la falta de articulación en muchas ocasiones se debe a que el profesor pide que usen determinado número de fuentes, pero los estudiantes no las consideran realmente necesarias en sus textos.”

T3: “Los estudiantes no ven la importancia que tienen los textos científicos o los textos académicos, no los leen y por eso no reconocen sus características, ni su estructura, no saben dónde encontrarlos . . . por ello también les queda más fácil citar un video de YouTube o una entrada de un blog.”

T5: “Se está acostumbrado a tomar ideas de otros sin citarlas, así se evitan los problemas con el formato. La norma de citación y referenciación no se ve como un proceso propio de la escritura y de la organización del pensamiento, sino como algo ajeno y, además, doloroso y aburrido.”

T6: “Puede que estos problemas se deban a una incorrecta planeación para escribir un texto. También a la falta de conocimiento de fuentes de peso, o a que ignoran la información acerca de la construcción de citas y referencias.”

T9: “En los parafraseos, creo que se deben a una costumbre propia de la estancia en el bachillerato; traducir o reinterpretar ideas sin considerar o sin contar con la importancia de dar el crédito al material intelectual. También, el uso de fuentes no válidas a un hábito adquirido durante el colegio, donde se enviaban tareas de investigación muy superficiales, que no se especificaba el papel del estudiante en la elaboración de la información.”

## Estrategias de los Tutores para Orientar la Integración de Fuentes Digitales en los Textos Académicos

Esta categoría retoma información derivada de la entrevista a los tutores. Las estrategias se refieren a las acciones de acompañamiento que ponen en marcha los tutores durante las sesiones de tutoría para ayudar a los usuarios a fortalecer sus competencias de escritura. Como se verá a continuación, las estrategias dependen del tipo de problema identificado (detallados en el apartado anterior).

La Tabla 8.1 evidencia las acciones que se llevan a cabo cuando los tutores identifican que un estudiante ha usado fuentes de información poco confiables.

Según las respuestas de los tutores, es indispensable que el estudiante entienda, más que el procedimiento, el sentido que tiene evaluar las fuentes y seleccionarlas adecuadamente, pues esta comprensión será la que aporte al fortalecimiento de sus competencias como escritor:

T5: “Les presento las bases de datos con las que contamos y, en varias ocasiones, busco con ellos información confiable en estas bases y les enseño cómo incluir las ideas en su texto. De manera que lo que siempre hago es explicar el para qué, muestro el cómo y luego intento que lo apliquemos en el texto. Pero ellos deben tener claro para qué lo estamos haciendo, porque esto les permitirá transformar sus procesos de escritura.”

T7: “Indago por sus criterios, normalmente ellos no pueden explicarlos o allí se dan cuenta de que algo se puede mejorar. Entonces, cuando le encuentran el sentido, les explico los criterios o les ayudo a hacer las búsquedas, y es allí donde se da el aprendizaje.”

Cuando los tutores identifican que los estudiantes no articulan adecuadamente las fuentes en sus textos, las estrategias más frecuentes son (Tabla 8.2):

**Tabla 8.1. Estrategias para Orientar la Búsqueda de Fuentes Confiables**

<b>Estrategias</b>	<b>Frecuencia</b>
Preguntar por los criterios de selección de fuentes y generar reflexiones sobre cómo se llevó a cabo la búsqueda.	11
Explicar de forma directa criterios de evaluación de fuentes confiables. En general, se centran en aspectos como el grado de autoridad del autor o autores, el respaldo institucional, el medio en el que se publica (revista, casa editorial), características del texto (ordenado, claro, con citas y referencias), la terminación de la URL (.edu, .org), la fecha de publicación o actualización.	9
Modelar el proceso de búsqueda paso a paso en bases de datos. Se establecen las palabras claves y se lleva a cabo la búsqueda y evaluación de fuentes en bases de datos abiertas (Redalyc, Dialnet, Scielo, BioMed, DOAJ . . .) y en bases de datos de acceso restringido (EBSCO, ProQuest, Jstor, Science Direct, Scopus . . .)	7
Aplicación supervisada y aclaración de inquietudes. Una vez se ha mostrado al estudiante el proceso de búsqueda, se le pide que lleve a cabo los mismos pasos, con el acompañamiento del tutor.	7

**Tabla 8.2. Estrategias para Orientar la Articulación y Pertinencia de las Citas**

<b>Estrategias</b>	<b>Frecuencia</b>
Preguntar por el propósito de la cita, con requerimientos de aclaración como “¿Cuál es el papel de esta cita?, ¿qué idea tuya querías apoyar con este paráfraseo?...”	13
Explicar los usos de las citas y algunas recomendaciones para lograr una articulación adecuada entre las ideas (planeación rigurosa, uso de conectores y marcadores discursivos, ubicación de la cita dentro del párrafo, comentar la cita . . .).	12
Mostrar ejemplos de citas en textos académicos o científicos para identificar mecanismos de articulación.	5
Contrastar las citas con la planeación del texto (si esta existe) y verificar si cumplen su propósito.	4

Las dos primeras estrategias, usadas por casi todos los tutores, se centran de nuevo en la comprensión del sentido y posteriormente en aspectos más específicos del procedimiento. En este caso, se observa también que los tutores le dan gran importancia a identificar si las citas ayudan a cumplir el propósito retórico del texto:

T2: “Identificar la idea central del párrafo y analizar si la cita que usaron apoya esa idea, de no ser así, la cita no es necesaria o se puede ubicar en otra parte del texto.”

**Tabla 8.3. Estrategias para Orientar sobre el Uso Correcto de los Formatos de Citación.**

Estrategias	Frecuencia
Explicar las normas de citación, las características de formato en cada tipo de cita y las referencias de las principales fuentes (libro, capítulo de libro, artículo, página web).	11
Dar a conocer manuales sobre estilos de citación (APA, IEEE, Vancouver).	11
Ajustar uno o dos elementos de citación y pedir a los tutorados que continúen con los ajustes en las otras partes del texto.	8
Preguntar a los tutorados por sus conocimientos sobre las normas o si identifican algún error en ciertas partes del texto.	8
Mostrar ejemplos en textos académicos para que puedan identificar los formatos correctos de acuerdo con la norma utilizada.	7
Explicar el uso de herramientas (gestores como Mendeley o recursos como Cite this for me) y la generación de referencias en bases de datos electrónicas.	4

T<sub>3</sub>: “. . . Indicar la importancia de los elementos de una cita, la razón de ser de citar y preguntar por qué se puso esa cita y si apoya o no a la tesis o idea central planteada, es decir, que el tutorado reconozca la función de la cita dentro del texto y su incidencia en los posibles lectores.”

T<sub>11</sub>: “. . . explicarles que lo que verdaderamente importa es que ellos hagan el ejercicio de escribir, que las citas son el apoyo a eso que tienen que decir, que quieren comunicar a los lectores. A la vez, que observen la relación entre las citas de los autores, para poderlas sintetizar.”

Por otra parte, la Tabla 8.3 muestra las estrategias utilizadas por los tutores cuando el problema identificado es el ajuste a los formatos de citación.

Para ayudar a resolver este problema, los tutores se centran en estrategias procedimentales basadas en la demostración y la aplicación:

T<sub>4</sub>: “. . . Hacemos diferentes ejercicios que permitan identificar los elementos claves de la norma como identificar fuentes confiables, la diferencia entre citas y referencias y la diferencia entre citas parafraseadas y literales. . . . La organización de las referencias se puede hacer un poco más de forma mecánica y para eso recomiendo los recursos en línea disponibles en nuestra página.”

T7: “. . . mostrar los recursos que tenemos en la página web sobre normas de referencia y a partir de este les enseño cómo citar y referenciar.”

T9: “Personalmente, suelo utilizar el recurso del centro de escritura sobre normas APA para explicarles las reglas generales de las normas de escritura y darles ejemplos concretos de la manera en que deben citar y referenciar. Además, les recomiendo que siempre que están escribiendo tengan este formato a la mano, para que el proceso de citación sea apropiado desde el comienzo.”

En relación con las estrategias descritas, se evidencia que, para atender las necesidades de uso de fuentes confiables y articulación de las citas, los tutores inician con acciones de intervención indirecta como preguntas y solicitudes de aclaración a los tutorados para que ellos mismos identifiquen las posibles acciones; luego se centran en estrategias directas como explicaciones, modelados y ejemplos. Este abordaje es similar al propuesto por Gillispie y Lerner (2003) en el manejo de errores en los textos. Por otra parte, las estrategias para trabajar con problemas en los formatos de citación son directas desde el inicio, pues este aspecto es percibido por los tutores como “mecánico” y de fácil resolución.

Una acción mencionada por los tutores más experimentados como elemento transversal es la negociación de la agenda en los primeros minutos de tutoría. Esto se debe a que, en general, los tutorados expresan sus necesidades de trabajar en los formatos de citación, pero no identifican otros aspectos en los que se requiere ajustes; por ejemplo, la calidad de las fuentes digitales usadas o la articulación de las voces. Indicar a los tutorados que posiblemente aparezcan otros aspectos facilita una mayor apertura en el momento de identificar los problemas del texto (Kleinfeld, 2016). En relación con este aspecto, T6 menciona: “El reto es lograr el equilibrio entre lo que el estudiante quiere, que es cumplir con las normas APA, y lo que el tutor ve que le falta al texto, que normalmente es la articulación de las ideas y la expresión del propio pensamiento con apoyo de otros textos fiables.”

En esta categoría también se indagó por los recursos con los que cuentan los tutores para enfrentar en la tutoría situaciones relacionadas con la integración de fuentes digitales en los textos (Tabla 8.4). Los tutores destacan como principal estrategia la consulta de recursos educativos digitales; en este caso, los propuestos por el centro de escritura y en muchas ocasiones elaborados por ellos mismos o por otros tutores. Algunos de estos recursos están publicados abiertamente en la web, por lo que pueden ser recomendados como material de apoyo a los usuarios, y otros son de uso interno, como los manuales de consulta, diapositivas y ejercicios para talleres y tutorías.

**Tabla 8.4. Herramientas y Recursos en los que se Apoyan los Tutores**

Herramientas y recursos	Frecuencia
Consulta de recursos digitales del centro de escritura.	9
Procesos de formación propios del centro: curso de formación de tutores, capacitaciones mensuales y resolución de inquietudes en reuniones semanales.	8
Apoyo de compañeros experimentados y grupo de WhatsApp.	7
Uso de los propios conocimientos construidos, sus habilidades y experiencias como escritores y tutores.	5

También se menciona la formación recibida durante el curso de formación de tutores, pero sobre todo el proceso de capacitación continua que es requerido para el desarrollo del tutor a lo largo de su carrera en el centro.

T5: “. . . la formación recibida durante el curso del Centro de Escritura, necesario para ser tutor. Además, durante el proceso cuando ya se es tutor, las capacitaciones, el apoyo de compañeros que tienen más experticia en el tema, las diapositivas de normas, los manuales de las normas, los recursos que se tienen en las páginas.”

T8: “Nosotros contamos con recursos en la página web, precisamente elaborados por tutores, de diferentes temáticas de escritura que son un gran insumo. Del mismo modo, tenemos mucha información en el Drive que es de gran utilidad en las tutorías como libros en PDF, presentaciones de talleres, entre otros. También, recibimos capacitaciones periódicas que nos ayudan en nuestra formación y que dan respuesta a nuestras necesidades. Finalmente, siempre están nuestros compañeros de hora, tutores, a los que les podemos hacer preguntas puntuales que no sepamos, y a la directora y coordinadora para situaciones complejas. El grupo de WhatsApp es un gran apoyo porque se resuelven problemas concretos en muy poco tiempo.”

T14: “Los recursos creo que son de vital importancia para resolver estas inquietudes, no solo porque la información es confiable y sintética, sino que estos están a disposición de los estudiantes y así tienen la posibilidad de retomar ese material al momento de trabajar individualmente; así pueden recordar más fácilmente las recomendaciones hechas durante la tutoría. También, en mi caso, la experiencia que he ganado en el trabajo con fuentes al elaborar mi propia tesis.”

Los tutores también comparten sus inquietudes con otros miembros del centro. Entre ellos se establecen dinámicas de colaboración que pueden llegar a constituir verdaderas comunidades de aprendizaje (Wenger, 2000), pues parten de sus propias necesidades e intereses, son espacios autogestionados y, en general, no requieren de la mediación de las coordinadoras. Para esto, los tutores antiguos o con mayor experiencia asesoran o apoyan a los tutores novatos. Las inquietudes se pueden compartir personalmente o con todo el equipo a través de un grupo de WhatsApp o del correo electrónico.

Por otra parte, cabe destacar que los tutores suelen tener experiencias importantes como escritores, pues este es uno de los requisitos para que puedan hacer el curso de formación en el centro. De esta manera, varios se apoyan en sus propias experiencias sobre búsqueda de fuentes confiables, integración de voces en los textos y conocimiento de estilos de citación para ayudar a los tutorados en el proceso de involucrar fuentes digitales en sus textos académicos. Al respecto, van Horne (2009) resalta que este trabajo implica una doble ganancia, puesto que, además de apoyar a los usuarios en la atención de sus necesidades, también aporta al tutor en la consolidación de sus propias competencias informacionales y escriturales.

Finalmente, los tutores hacen recomendaciones sobre cómo fortalecer estos procesos en los servicios del centro:

T1: “Creo que un recurso interesante para la enseñanza de la citación sería diseñar juegos en línea que permitan a los estudiantes aprenderse las normas y estilos de citación de manera dinámica y divertida, pues las personas tienden a ver este tema como tedioso y difícil de aprender, y los recursos que hay son muy textuales y expositivos. Así podrían consultar en cualquier momento y se puede aprovechar la tutoría para trabajar en temas más profundos.”

T5: “Se puede hacer énfasis en herramientas para ayudar al estudiante a identificar la pertinencia de las citas mediante una rejilla o preguntas clave que el tutor pueda tener a la mano durante la sesión, preguntas que lleven a generar procesos de reconocimiento y de reflexión.”

T7: “Se podría enseñarnos cómo hacer caer en cuenta a los tutorados de que un texto académico tiene ciertos parámetros que lo hacen y lo conforman como tal; que existen unas reglas que logran que los textos sean publicados y veraces. También, sería de gran utilidad enseñar estrategias al tutor para que no

se sienta dando una clase, porque en estas tutorías sobre citación o búsqueda de información en internet a veces siento que somos muy directivos y nuestro principio debe ser la horizontalidad.”

Los tutores sugieren el desarrollo de recursos que sean más dinámicos y permitan la gestión autónoma del aprendizaje tanto para tutores como para tutorados en cuanto a los formatos de citación, ya que la mayoría de los recursos digitales de los centros de escritura tienen un nivel de interacción muy bajo (López-Gil, 2016). En general, los tutores indican que requieren más estrategias para que su acompañamiento en la integración de fuentes digitales sea menos directivo y más parecido a las estrategias que usan en las tutorías que se centran en otros aspectos de la escritura y que se basan en principios de colaboración con los estudiantes.

## Conclusiones

Este capítulo busca caracterizar las maneras como los tutores de un centro de escritura orientan a los estudiantes en la integración de fuentes digitales en los textos académicos. Se evidencia que las estrategias que usan los tutores varían de acuerdo con el tipo de problema que identifican. Como problemas más frecuentes, los tutores indicaron que los estudiantes usan fuentes de información poco confiables, incluyen citas que no se articulan de forma adecuada en el desarrollo del texto y son poco rigurosos en la aplicación de los formatos de citación. Esto puede deberse, en gran parte, a que las instituciones exigen el uso correcto de información, pero no suelen enfatizar en el sentido que tiene la inclusión de citas y referencias en los textos académicos (Jaramillo & Rincón, 2014). De forma complementaria, algunas investigaciones reportan resistencias activas de los estudiantes a citar fuentes académicas por la posible amenaza a sus voces e identidades (Ávila Reyes *et al.*, 2020; Zavala & Córdoba, 2010). Además, de acuerdo con los tutores, en muchos casos los estudiantes no están familiarizados con las características de los textos académicos y científicos, no suelen llevar a cabo procesos rigurosos de planeación ni de revisión y, en general, perciben la citación como ajena al proceso de escritura.

La principal estrategia de los tutores es ayudar a los tutorados a identificar el propósito de las citas, generalmente a través de preguntas abiertas y explicaciones, el análisis de ejemplos de citas bien articuladas y la revisión de la planeación. Si se usan fuentes poco confiables, los tutores se centran en la identificación de criterios de selección de fuentes en la web y acompañan a los estudiantes en la exploración de las bases de datos con las que cuenta la

institución. Para resolver las inquietudes sobre formato de citación suele usarse la ejemplificación (mostrar una cita adecuada y pedir a los tutorados que ajusten el resto del documento), con apoyo de recursos digitales y materiales de consulta propios del centro.

Como puede evidenciarse, el centro de escritura puede aportar de manera efectiva a la atención de necesidades relacionadas con el uso de fuentes digitales y su integración en los textos académicos. Esto hace parte integral del proceso de escritura, pues, si no se usan fuentes confiables y no se establecen diálogos adecuados con ellas, el autor no podrá construir y transformar su conocimiento sobre el tema, lo que dificulta que la escritura cumpla su función epistémica. Un desafío importante es la negociación que se establece con los estudiantes, debido a que estos se suelen centrar en aspectos del estilo de citación y no en los rasgos de intertextualidad ni en la evaluación de la información, por lo que puede haber algo de resistencia a modificar el objetivo de la tutoría. En ese sentido, los tutores deben poner en juego estrategias discursivas que permitan persuadir a los tutorados y avanzar en el trabajo (Molina, 2017). En estos casos, se evidencia como ventaja la relación de confianza que suele generarse entre los participantes, pues tanto tutores como tutorados son estudiantes de pregrado y esto aporta a la constitución de un diálogo más simétrico y abierto, con más posibilidades de comprensión y flexibilización tanto de los propósitos como de los medios y recursos involucrados en la tutoría.

Desde hace más de dos décadas, se iniciaron reflexiones sobre el papel del centro de escritura en el trabajo con fuentes digitales, que era una tarea asignada normalmente al personal de la biblioteca. Al respecto, Clark (1995) plantea que los centros de escritura deben ser flexibles y adaptables y que, si el proceso de escritura se va transformando, también se transforman las necesidades de los usuarios y, por tanto, el acompañamiento que ofrecen los tutores del centro de escritura.

No obstante, para poder ofrecer estos acompañamientos es necesario que los tutores cuenten con una formación adecuada, para que el proceso sea más efectivo, basado en la evidencia y no solo en la intuición. Los principales manuales de formación para tutores en el contexto norteamericano incluyen breves menciones al proceso de tutoría en la era de la información (Fitzgerald, L. & Ianetta, 2016; Gillispie & Lerner, 2003; Ryan & Zimmerly, 2016), pero en español no se encuentran publicados manuales con estas características. De igual forma, más allá de la información que presentan los textos de apoyo, los tutores requieren de entrenamientos que les permitan reconocer las características de los procesos de intertextualidad y el uso de fuentes confiables, así como el despliegue de estrategias que les permitan ajustarse a cada situación comunicativa y género discursivo.

Los tutores, sobre todos los de mayor experiencia, insisten también en la necesidad de generar estrategias para que este proceso de acompañamiento sea más horizontal y atienda a los principios de colaboración que fundamentan la acción del centro. Para ello, se pueden elaborar recursos de apoyo como rejillas o guías de preguntas que puedan usarse durante la tutoría. Del mismo modo, los tutores pueden hacer ejercicios de identificación en sus propios textos y hacer simulaciones para practicar posibles alternativas que después puedan implementar con los tutorados (Kleinfeld, 2016). La generación de comunidades de aprendizaje al interior del centro o entre tutores de distintos centros puede ser otro aspecto que potencie la formación para mejorar las características de los acompañamientos.

Se debe considerar, además, que el trabajo con fuentes digitales requiere de procesos interdisciplinarios en las instituciones (Elmborg & Hook, 2005), que involucren a diversos actores. Por una parte, el trabajo con la biblioteca puede fortalecer los conocimientos de los tutores en aspectos como los criterios para buscar, seleccionar y evaluar fuentes de información, usar palabras clave y marcadores booleanos, navegar efectivamente en las bases de datos electrónicas, etc. La colaboración entre centros de escritura y bibliotecas ha sido ampliamente abordada en la literatura en el contexto norteamericano (Elmborg & Cook, 2005; Ferer, 2012; Sheidt *et al.*, 2016; Shields, 2014), señalando la efectividad que esta colaboración tiene para el aprendizaje de los estudiantes y la integración de esfuerzos en el marco institucional. Por otro lado, el trabajo con profesores de los cursos introductorios puede ayudar a establecer criterios compartidos sobre los tipos de fuentes que se espera que los estudiantes consulten y el grado de apropiación e integración que se espera tengan en los textos. Un trabajo similar puede llevarse a cabo con algunos profesores de cursos disciplinares y directores de trabajos de grado.

La articulación del trabajo de los centros de escritura con otras iniciativas institucionales como los programas de escritura es fundamental. Esta articulación puede iniciar con aspectos de fácil implementación como una comunicación adecuada entre las unidades, en la que se reconozcan los servicios que ofrece cada una. Posteriormente, se pueden establecer acuerdos sobre la visión del proceso de escritura apoyado en fuentes digitales y la construcción conjunta de criterios e instrumentos para que los estudiantes reciban orientaciones consistentes (Gamtsó *et al.*, 2013).

Finalmente, es preciso que se lleven a cabo procesos de investigación en las prácticas cotidianas del centro y de programas piloto en los que se articulen las acciones de este con otras instancias de la universidad para el trabajo con fuentes digitales de información. A partir de esta documentación se pueden

generar oportunidades de mejora en los servicios, formación pedagógica y actualización teórica en los centros de escritura.

## Referencias

- Aguilar, L., & Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435.
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education policy analysis archives*, 28(98), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ballesteros, B., & Mata, P. (2014). *Investigación cualitativa en educación*. Editorial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. (2da ed.). Ediciones Akal.
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 83-96). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410609526>
- Burton, V., & Chadwick, S. (2000). Investigating the practices of student researchers: Patterns of use and criteria for use of internet and library sources. *Computers and Composition*, 17, 309-328. [https://doi.org/10.1016/S8755-4615\(00\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S8755-4615(00)00037-2)
- Buschman, J. (2009). Information Literacy, "New" Literacies, and Literacy. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 79(1), 95-118. <https://doi.org/10.1086/593375>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 6(20), 409-420.
- Cassany, D. (2013). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Eds.), *La psicología del aprendizaje universitario: De la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Morata.
- Clark, I. (1995). Information literacy and the writing center. *Computers and Composition*, 12, 203-209. [https://doi.org/10.1016/8755-4615\(95\)90008-X](https://doi.org/10.1016/8755-4615(95)90008-X)
- Comas, R., & Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio Académico: Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 10.
- DeVoss, D. (2002). Computer literacies and the roles of the writing center. In P. Gillespie, A. Gillam, L. Falls Brown & B. Stay (Eds.), *Writing center research: Extending the conversation* (pp. 167-186). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410604026>
- Driscoll, D., & Perdue, W. S. (2012). Theory, lore, and more: An analysis of RAD research in *The Writing Center Journal*, 1980- 2009. *The Writing Center Journal*, 32(1), 11-39.
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Rusc. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 18-30. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209>

- Elmborg, J., & Hook, S. (Eds) (2005). *Centers for learning: Writing centers and libraries in collaboration*. Association of College and Research Libraries.
- Fahler, V., Colombo, V. & Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: Intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscopio*, 17(3), 554-574. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.173.08>
- Ferer, R. (2012). Working together: Library and writing center collaboration. *Reference Services Review*, 40(4), 543-557. <https://doi.org/10.1108/00907321211277350>
- Fitzgerald, L., & Ianetta, M. (2016). *The Oxford guide for writing tutors*. Oxford University Press.
- Gamtso, C., Vogt, R., Chartier, N., Fensom, G., Glisson, N., Jefferson, J., & Sherman, D. (2013), Research mentoring: Expanding the role of writing tutors. *The Writing Lab Newsletter*, 38(1-2), 10-13.
- Gillespie, P., & Lerner, N (2003). *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring*. (2nd edition). Pearson Longman.
- Hall, M. (2017). *Around the texts of writing center work. An inquiry-based approach to tutor education*. Utah University Press.
- Howard, R., Rodrigue, T. & Serviss, T. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, 2(2), 177-192. <https://doi.org/10.1558/wap.v2i2.177>
- Jaramillo, S., & Rincón, N. (2014). Los estudiantes universitarios y la sociedad de la información: Una combinación que ha facilitado el plagio académico en las aulas colombianas. *Información, cultura y sociedad*, 30, 127-137.
- Jamieson, S. (2017). What the Citation Project tells us about information literacy in college composition. In B. D'Angelo, S. Jamieson, B. Maid, & J. R. Walker (Eds.), *Information literacy: Research and collaboration across disciplines* (pp. 119-143). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2016.0834.2.06>
- Johnson-Eilola, J., & Selber, S. A. (2007). Plagiarism, originality, assemblage. *Computers and Composition*, 24(4), 375-403. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2007.08.003>
- Kleinfeld, E. (2016). Using citation analysis in writing center tutorials to encourage “excessive research”. *Praxis*, 13(2).
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. (3ra edición). Ediciones Morata.
- Lau, J. (2008). *Information literacy. International perspectives*. IFLA Publications. <https://doi.org/10.1515/9783598440946>
- López-Gil, K. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: Caracterización de los recursos educativos digitales compartidas por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Grafía*, 13(1), 78-99.
- Mills, K.A. (2010). A review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- Molina, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: Consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y A. Vega (Eds.),

- Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 339-362). Fundación sm.
- Molina, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatialéctica. *Folios*, 45(17), 17-28.
- Ochoa, L., & Cueva Lobelle, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113.
- Perelman, F., Bivort, M., Estévez, V., Limansky, D., Mancinelli, F., Ornique, M. & Paganini, S. (2008). La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en Internet. *Anuario de Investigaciones*, XV, 135-144.
- Ruiz Bejarano, A. (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas: Prácticas letradas y plagio en el contexto universitario. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 215-230. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300011>
- Ryan, L., & Zimerelli, I. (2016). *The Bedford guide for writing tutors*. (6th ed.). Bedford/St. Martin's Press.
- Sheidt, D., Carpenter, W., Fitzgerald, R., Kozma, C., Middleton, H., & Shields, K. (2016). Writing information literacy in first-year composition: A collaboration among faculty and librarians. In B. D'Angelo, S. Jamieson, B. Maid, & J. Walker. (Eds.) *Information literacy: Research and collaboration across disciplines*. (pp.211-233). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2016.0834.2.10>
- Shields, K. (2014) Research partners, teaching partners: A collaboration between FYC faculty and librarians to study students' research and writing habits. *Internet Reference Services Quarterly*, 19(3-4), 207-218, <https://doi.org/10.1080/10875301.2014.983286>
- Thompson, I., Whyte, A., Shannon, D., Muse, A., Miller, K., Chappell, M., & Whigham, A. (2009). Examining our lore: A survey of students' and tutors' satisfaction with writing center conferences. *The Writing Center Journal*, 29(1), 78-105.
- van Horne, S. (2009). Teaching information literacy in the writing center. *The Writing Lab Newsletter*, 33(8), 1-5
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7(2), 225-246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. PUCP.