



MÁS ALLÁ DE LAS NORMAS APA: TENSIÓN ENTRE REGÍMENES DE LITERACIDAD EN EL AULA DE DERECHO

Hairenik Aramayo Eliazarian | Universidad Nacional Autónoma de México & Universidad de Buenos Aires |
nikiaramayo@hotmail.com *

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.04>

Recibido: 20-04-2023 | Aceptado: 14-10-2023

RESUMEN: El concepto “malentendido” (Cook-Gumperz, 1986) se utiliza en pedagogía de la escritura para señalar los desajustes entre cómo docentes y estudiantes creen que se debe resolver una tarea, que suelen ser producto de la falta de transparencia de expectativas. Este trabajo, situado en el grado de Derecho, examina los malentendidos producidos por los requisitos implícitos de literacidad y las asunciones subyacentes a las demandas de literacidad. Para ello, realizamos observaciones áulicas y entrevistamos estudiantes y docentes. Los resultados muestran las contribuciones que puede realizar una aproximación etnográfica a la intertextualidad para captar la variedad de factores que intervienen al escribir. En este caso, si bien los estudiantes tuvieron gran dificultad cumpliendo los requisitos de citación, verificamos que lo que subyacía a esta “falencia” involucraba más que el desconocimiento de convenciones formales y se producía también por una falta de alineación entre sus creencias y las de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Nuevos Estudios de Literacidad, educación superior, enseñanza de escritura, malentendido, enseñanza de derecho.

ABSTRACT: The concept of "misunderstanding" (Cook-Gumperz, 1986) is used in writing research to describe mismatches between how teachers and students believe an assignment should be solved, often resulting from a lack of transparency of expectations. This paper, situated in the law degree, examines the misunderstandings produced by the implicit literacy requirements and assumptions underlying literacy demands. To do so, we conducted classroom observations and interviewed students and faculty. Results show the contributions an ethnographic approach to intertextuality can make in capturing the various factors involved in writing. In this case, although the students had great difficulty fulfilling the citation requirements, we verified that what underlaid this "failure" involved more than a lack of knowledge of formal conventions and was also produced by a lack of alignment between their beliefs and those of the teachers.

KEYWORDS: New Literacy Studies, higher education, writing instruction, misunderstanding, Law teaching.

RESUMO: O conceito de "mal-entendido" (Cook-Gumperz, 1986) é usado na pedagogia da escrita para apontar as diferenças entre a forma como os professores e os alunos acreditam que uma tarefa deve ser resolvida, muitas vezes resultantes da falta de transparência das expectativas. Este trabalho, situado no curso de Direito, examina os mal-entendidos produzidos pelos requisitos implícitos de letramento e as suposições subjacentes às demandas de letramento. Para isso, realizamos observações em sala de aula e entrevistamos alunos e professores. Os resultados mostram as contribuições que uma abordagem etnográfica da intertextualidade pode fazer para capturar a variedade de fatores envolvidos na escrita. Nesse caso, embora os alunos tivessem grande dificuldade em atender aos requisitos de citação, descobrimos que o que estava por trás desse "fracasso" envolvia mais do que a falta de conhecimento das convenções formais e também era causado por uma falta de alinhamento entre suas crenças e as dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Novos estudos de letramento; educação superior; ensino de escrita; mal-entendido; ensino de Direito.

INTRODUCCIÓN

Para gran parte de los estudiantes, el ingreso a la universidad implica un cambio en las formas de leer, escribir y usar la lengua respecto del colegio secundario. Investigaciones sobre literacidad académica como la de Minnis (1994) estudiaron los métodos de socialización en la literacidad académica y demostraron que estas nuevas formas de usar la lengua no son enseñadas de forma explícita. Otras como la de Ávila Reyes et al. (2020) muestran que la perspectiva frente a quienes no pueden cumplir con las nuevas demandas de literacidad es la del déficit, en general atribuido a la escuela secundaria, primaria o, en su defecto, al grupo social al que pertenece el individuo. Es decir que la responsabilidad es colocada en el estudiante y se interpreta como incapacidad o falta de preparación.

En los últimos años, investigaciones sobre pedagogía de la escritura y lectura en la educación superior desde una perspectiva sociocultural (también conocida como los Nuevos Estudios de Literacidad o sus siglas NEL) se han ocupado de deconstruir nociones como escritura académica para mostrar que, en verdad, se trata de "una forma institucionalizada de construir el conocimiento que ha llegado a privilegiarse dentro de la academia" (Lillis, 2001, p. 20)¹ y que, si bien los textos académicos y, por extensión, el discurso académico son vistos como garantías de objetividad, verdad y rigurosidad, esto se debe a que el discurso académico ha sido ocultado en un "discurso de transparencia" que lo haría pasar por la forma más clara de transmitir el "pensamiento científico", pero que no deja

¹ El resaltado es nuestro.

de ser un conjunto de convenciones lingüísticas y retóricas privilegiadas, socioculturalmente situadas y asociadas con la epistemología objetivista occidental (Turner, 1999).

Así, los Nuevos Estudios de Literacidad brindaron un marco teórico y conceptual desde el cual redefinir y reinterpretar estas experiencias de supuestos fracasos estudiantiles. Desde esta perspectiva, lo que hay (o parte de lo que hay) detrás del “mal rendimiento” es, en realidad, una brecha entre lo que los profesores entienden por escritura académica o por las convenciones que la componen, y lo que entienden los alumnos; además de la asunción de que lo que constituye la “escritura académica” o lo que constituye un “argumento” posee una única definición. Este tipo de nomenclaturas son las que Turner (1999) define como *taken-for-granted terms*, es decir, términos cuyo entendimiento es dado por sentado porque se asumen universales y transparentes.

Sin embargo, qué se entiende por “claridad” o qué se entiende por “argumento”, desde este enfoque que deconstruye el conocimiento, no tendría definiciones únicas ni universales, sino que varía contextual y culturalmente (e incluso entre docentes de la misma institución), y es definido por el régimen de literacidad (Blommaert, 2008) que domina en ese espacio. Los regímenes de literacidad son regulaciones de lo escrito que asignan valoraciones a los usos lingüísticos y a las prácticas de literacidad. Estos operan categorizando prácticas de literacidad como aceptables, no aceptables, correctas, incorrectas, y asignándoles un valor. Los regímenes de literacidad varían de un contexto al otro, lo que explica que ciertas prácticas de literacidad puedan ser valoradas como positivas o prestigiosas en una parte del mundo y no en otra, así como en un campo disciplinar y no en otro.

Así, la explicitud de expectativas por parte del docente se vuelve una parte crucial de la enseñanza. El problema es que, en contextos universitarios, en donde lo que predomina son las prácticas del misterio² (Lillis, 1999), las expectativas tienden a estar implícitas más que explícitas y los estudiantes optan por resolver las demandas de la forma en que ellos consideran adecuada para, en muchos casos, encontrarse con que no es la forma esperada.

El campo del derecho y de la pedagogía del derecho no se mantuvo al margen de la creciente producción de estudios sobre enseñanza de escritura. Son numerosas las investigaciones que, desde diversos enfoques, señalan la necesidad de que existan cursos o asignaturas que incluyan una instrucción explícita en las habilidades de literacidad académicas (Santibáñez Bravo, 2019). Esta vasta producción latinoamericana se centra en propuestas didácticas para incluir la enseñanza de escritura en el currículum académico (ver, p.e., Coloma & Agüero San Juan, 2012; Sologuren

² Lillis (2001) denomina “prácticas institucionales del misterio” a un *modus operandi* que califica como típico (aunque no exclusivo) de las instituciones educativas de nivel superior, bajo el cual las expectativas de los docentes y las de la institución en distintos tipos de instancias de evaluación se mantienen implícitas en lugar de explicitarse y transparentarse. Al hablar de expectativas, nos referimos a aquello que los docentes esperan que los estudiantes hagan, dentro de lo que se incluyen los criterios según los que se los evaluará. Por ejemplo, se solicita que se brinden argumentos concretos y claros, pero nunca se describe qué se entiende por claridad o concreción, ni cómo se logra. Estas expectativas (que están determinadas por concepciones previas acerca de qué es la escritura, cómo se debe escribir y de cómo se define, por ejemplo, qué es la claridad) existen siempre, lo que implica que, aunque no se comuniquen, operarán al momento de evaluar a los estudiantes. Lo que Lillis argumenta es que lo que hay detrás de esta no-explicitación es la asunción, por un lado, de que existe una definición unívoca para las convenciones de escritura y, por otro, de que todos los estudiantes tuvieron acceso a ese conocimiento.

et al., 2019), y ha sido en gran medida producida por abogados, docentes de derecho o educadores, lo que se puede ver en que estos trabajos suelen ser publicados en revistas académicas sobre derecho o pedagogía del derecho y no de lingüística.

La problematización de la “necesidad” de también enseñar a leer y escribir en la universidad en el mundo jurídico se encuentra en gran medida ligada a las críticas que suele recibir el discurso jurídico por su complejidad y falta de adecuación al lector no experto (De Cucco Alconada, 2016). Así, el surgimiento de estos trabajos no es solo producto del crecimiento del campo de la pedagogía de la escritura en general, sino también del llamado movimiento de Lenguaje Claro, que aboga por la simplificación del estilo jurídico para que sea comprensible para todo ciudadano. Sin embargo, muchos de los trabajos de esta línea mantienen una mirada que se preocupa más por criticar la forma de escribir de los profesionales del derecho o señalar la existencia de una crisis, que a preguntarse por las experiencias con la lectura y la escritura de estudiantes de derecho o de personas que lo ejercen.

Desde la lingüística, diversas investigaciones se han ocupado de realizar análisis de la producción textual de estudiantes o de realizar descripciones de los géneros discursivos que se encuentran al interior de la carrera de Derecho con el objetivo de diseñar intervenciones didácticas (como Meza et al., 2020), muchas de ellas desde un enfoque de literacidades académicas o un marco teórico sociocultural. Sin embargo, no hemos identificado trabajos en Latinoamérica que adopten una metodología etnográfica y émica, que incorporen al análisis datos que no son estrictamente lingüísticos y que busquen responder por qué los textos que se producen son así, haciendo dialogar lo que sucede en el aula, con las trayectorias estudiantiles y con sus producciones textuales. Ello permitiría reivindicar las producciones textuales estudiantiles, desentrañar los malentendidos, sacar la mirada de déficit que se suele posar sobre ellos y sobre los abogados en general, así como detectar posibles contenidos o habilidades de literacidad que podrían ser incorporadas al currículum universitario.

En esta línea, este trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación cuyo objetivo general es estudiar cómo se enseña y evalúa la escritura en el grado de Derecho en la Universidad de Buenos Aires desde una perspectiva sociocultural de los estudios de la literacidad (Gee, 2014; Street, 1984) y de corte etnográfica. Nuestros objetivos específicos son examinar los malentendidos (Cook-Gumperz & Gumperz, 2002) producidos por los requisitos implícitos de literacidad e identificar qué habilidades de literacidad se asume que los estudiantes tendrán.

MARCO TEÓRICO

Esta investigación se enmarca en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), corriente que propone adoptar una perspectiva sociocultural de los estudios de la lectura y escritura (o de la literacidad). Los NEL surgieron como parte del giro social de las humanidades y constituyeron una mirada alternativa sobre la lectura, escritura y el aprendizaje al modelo autónomo (Street, 1984) predominante hasta el momento. Bajo el modelo autónomo, la producción textual –y lingüística– está aislada de sus contextos de uso, y la necesidad de una instrucción explícita de la confección de ciertos géneros parece prescindible porque, efectivamente, a leer y escribir se enseña en la escuela.

Los Nuevos Estudios de Literacidad han criticado y problematizado la visión cognitiva desde una perspectiva crítica que deconstruye el conocimiento y propone entender la lectura y la escritura como prácticas sociales que son, además, ideológicas. De esta forma, la lectura y la escritura (o los usos lingüísticos en general) se estudian, piensan, enseñan, etc., siempre junto con los eventos concretos en que surgen, i.e., como literacidades, en lugar de como meras habilidades. Esta visión permite conectar las estructuras lingüísticas abstractas a los eventos concretos y concebir a las literacidades como “maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 21). Desde esta perspectiva, habría formas (en plural) de leer y escribir, algunas de las cuales son las propias del nivel universitario, otras propias de entornos profesionales, etc. En términos didácticos, para apropiarse de una literacidad ya no es suficiente la enseñanza de elementos lingüísticos formales (como la gramática o la puntuación), sino que el enfoque es más bien de socialización en dichas prácticas (Gee, 2014) justamente porque apropiarse de una literacidad implica más que conocer solo los aspectos lingüísticos. Asimismo, las formas de hacer cosas con la lengua (oral o escrita) cobran sentido dentro de estas prácticas.

Gee (2008) denomina Discursos (con D mayúscula) a estos “paquetes” que contienen formas de creer, comportarse, valorar, maneras de utilizar el lenguaje e interactuar. Una persona puede participar de más de un Discurso, si participa en varias actividades o grupos sociales. Así, por ejemplo, existe el Discurso de la Facultad de Derecho y el Discurso de la comunidad de raperos. Las prácticas de alfabetización y los regímenes de literacidad forman parte de diferentes Discursos. Además, como los discursos son inherentemente ideológicos e incluyen valores y perspectivas, pueden entrar en conflicto entre sí.

Muchas investigaciones de los NEL (ver, p.e., Ávila Reyes et al., 2020; Lillis, 1999; Turner, 1999; Zavala, 2011) se han centrado en la experiencia de estudiantes universitarios con las literacidades académicas (i.e., las prácticas de producción de significado propias de la universidad) y el discurso académico. En este marco, el discurso académico es un producto lingüístico con características retóricas particulares que pueden ser analizadas y enseñadas, y, lo que es más importante, es la forma institucionalizada de construir el conocimiento que ha llegado a privilegiarse dentro de la academia (Lillis, 2001). Por lo tanto, su manejo se vuelve condición de aprobación para los estudiantes. Estas características retóricas particulares incluyen la forma en que se debe construir un argumento para considerarse válido, el tipo de información que debe estar presente de forma explícita, la manera en que debe construirse la voz autoral; todas las cuales son específicas de esta práctica de literacidad y producto de la tradición objetivista occidental, y no inherentes a la escritura y lectura en general.

Estas investigaciones brindaron un marco teórico y conceptual desde el cual redefinir y reinterpretar las experiencias de supuestos fracasos estudiantiles. Lo que estaría detrás de un mal desempeño no sería incapacidad, sino un “malentendido”, en los términos de Cook-Gumperz y Gumperz (2002). Estos autores utilizan este término originalmente para describir los problemas de interpretación que emergen en la comunicación intercultural, y

definen el malentendido como la falta de correspondencia en las convenciones de contextualización en una interacción, que produce que los participantes de la interacción no le asignen el mismo significado a la actividad que están realizando (p.e., no saber si interpretar una emisión como un reclamo o como una pregunta). Algo que los autores puntualizan es que los malentendidos tienden a darse cuando existen saberes culturalmente específicos y adquiridos en el curso de experiencias de socialización que son dados por sentados. Por ello, el término ha sido acuñado por los NEL para referir a situaciones de desajuste entre la interpretación de un docente y la de un alumno, en tanto las confusiones producidas muchas veces son porque este último no fue socializado en la cultura académica y asigna un valor distinto a un término.

Los malentendidos en el aula son abordados por Eisner (2021), en su trabajo realizado en una escuela de adultos en Argentina. Allí, la autora analiza episodios de malentendidos entre estudiantes y docentes en torno a actividades escolares registrados durante su trabajo de campo. Los episodios descritos permiten ver que las instancias de malentendido ponen de manifiesto qué es lo considerado “normal” o “correcto” o, en otras palabras, cuál es el régimen de literacidad (Blommaert, 2008) vigente en ese espacio. Sin embargo, los episodios también muestran que, hasta antes del desajuste, las respuestas a preguntas como “¿qué es leer y escribir en este contexto?” operaban como supuestos implícitos que parecen transparentes para los docentes. Así, lo que vuelve a un sujeto más experto que otro al resolver las actividades no es necesariamente el amplio conocimiento disciplinar, sino conocer las normas de evaluación vigentes. Por último, la autora plantea que el aula es una zona de contacto, porque es el espacio donde circulan y pueden aparecer las categorizaciones divergentes, en donde lo que parecía transparente para ciertos participantes se vuelve opaco “por contacto con lo “otro”” (Eisner, 2021, p. 33).

Esta forma de operar no es específica de una institución o disciplina en particular, sino que es la forma en la que opera la educación superior en general, su práctica dominante, a la que Lillis (1999) propone nombrar “práctica institucional del misterio” (ver nota al pie 2). Esto quiere decir que la escritura académica es presentada y entendida como *la* forma de escribir, en lugar de *una* forma de hacerlo, y las convenciones que la componen son entendidas como parte de lo que la autora denomina un “sentido común” (Lillis, 2001) que nunca es explicitado.

Este fenómeno reporta Minnis (1994) en una investigación de corte etnográfico realizada en una facultad de Derecho de Estados Unidos. Allí, la autora descubre que las interacciones en el aula siguen un patrón específico que emula los intercambios entre jueces y abogados en los juicios, lo que a su vez constituye la forma de instrucción por excelencia en facultad de Derecho del país. Para poder participar con éxito de estos intercambios, los estudiantes deben prepararse con tareas de análisis, lectura y escritura antes de cada clase. Sin embargo, señala, estas habilidades no son enseñadas de forma explícita a los estudiantes y, agrega, sus escritos no son abordados individualmente, por lo que añade el desafío de deber identificar los errores propios a partir de los comentarios generales realizados en clase. Así, los métodos tradicionales de enseñanza en Derecho emplean procedimientos de literacidad, pero no los describen ni explican, bajo la asunción de que no decirles a los estudiantes cómo hacer las cosas va a motivarlos a

enseñarse a sí mismos. A partir de datos recopilados en entrevistas, la autora remarca cómo este *modus operandi* perjudica a los estudiantes, especialmente, a aquellos que no tienen experiencia en entornos de competencia académica y no comparten la trayectoria académica de sus docentes.

Intertextualidad, citas y consciencia del autor en textos académicos

Una convención que representa un especial desafío para los estudiantes es la intertextualidad académica, es decir, “la inclusión y evaluación de saberes, fuentes y voces disciplinares autorizadas, al mismo tiempo que se construye y negocia una voz autoral propia” (Fahler et al., 2019) y las convenciones formales a través de las que se debe realizar en textos académicos. Son diversos los desafíos que esto presenta a estudiantes. Por un lado, en ocasiones resulta confuso entender que un mismo texto deba basarse en trabajos previamente publicados, pero a la vez hacer una propuesta original, y equilibrar la cantidad de citas ajenas y la voz propia (Montes et al., 2022). En ese sentido, para muchos estudiantes el deber incluir referencias a otros trabajos para legitimar su postura puede además representar una pérdida de valor de lo que ellos tienen para decir (Zavala, 2011). En casos también resulta un desafío porque el estudiante debe reconocer las fuentes legítimas, lo que puede ocasionar un desacuerdo entre lo que ellos consideran fuentes legítimas y lo que los docentes indican que son (Zavala, 2011).

En general, como desarrollan Ávila Reyes et al. (2020), las confusiones de los estudiantes suelen aparecer porque se asume que saben que los textos académicos construyen conocimiento de forma dialógica, haciendo referencia a fuentes e investigaciones previas, o porque la instrucción brindada se centra únicamente en normas y procedimientos formales de cita. Sin embargo, entender la intertextualidad lleva tiempo porque involucra nuevas formas de conocer y mirar el mundo (Zavala, 2011); es decir que no se trata solamente de una cuestión estilística, sino también epistemológica. Cuando los estudiantes no entienden el sentido detrás de la intertextualidad, que está íntimamente ligada a la forma de producir conocimiento académico, posiblemente su uso de citas sea inadecuado (Ávila Reyes et al., 2020).

Esto último demuestran algunas investigaciones que analizan el uso de citas en producciones de estudiantes de diversos niveles educativos. Un ejemplo es el trabajo de Navarro y Díaz (2014) en el campo del derecho. Utilizando las categorías del interaccionismo sociodiscursivo, las autoras analizan un corpus de trabajo producido por estudiantes universitarios que cursan una asignatura de introducción a la metodología de investigación, en donde se enfrentan a una forma de evaluación (redacción de monografía) y un género discursivo que no son los prototípicos en el grado. Las autoras comprueban dos fenómenos centrales. Primero, que los textos no logran configurar una voz general de expositor que gestione las demás voces que se insertan, lo que genera la sensación de fragmentariedad. Segundo, que abundan las evaluaciones apreciativas, lo que es inadecuado en el género. Todo ello lo interpretan como resultado de que los escritores desconocen el uso apropiado de los recursos y las convenciones utilizadas, y de que no logran “dejar de ser” el autor empírico *en* para construirse como enunciadores académicos. Es interesante marcar que las autoras definieron la categoría de análisis con base en las dificultades observadas en el tratamiento

del material bibliográfico consultado, es decir que establecen un nexo directo entre cómo los estudiantes leen la bibliografía y cómo usan los mecanismos de intertextualidad.

Es importante mencionar que las prácticas de intertextualidad no son transversales a los campos de conocimiento, sino que varían disciplinarmente (Fahler et al., 2019). Esto es algo que verifican Navarro y Montes (2022) en un trabajo que analiza y contrasta el metadiscurso y los recursos de intertextualidad utilizados por estudiantes de grado de humanidades e ingeniería electrónica en sus tesis de licenciatura. Los autores descubren que existen patrones distintos entre los trabajos de ingeniería y los de humanidades, que responden a las formas en que se construye conocimiento en cada disciplina. Así, en los textos de ingeniería predominan los recursos que permiten impersonalizar sus textos y poner el foco en el contenido proposicional y ocultar las fuentes y los autores; mientras que los estudiantes de humanidades tienden a usar recursos para graduar sus afirmaciones y atribuirlos a otras fuentes o voces de autoridad.

Pero la variación disciplinar no es exclusiva de las convenciones de citación, sino que abarca el uso lingüístico en general, incluyendo las estrategias de lectura y escritura (Fang, 2012). Por ejemplo, los resultados mencionados de Navarro y Montes (2022) van en línea con los obtenidos en estudios sobre literacidad disciplinar como los realizados por Shanahan y Shanahan (2012), quienes, usando protocolos de pensamiento en voz alta y entrevistas, compararon las estrategias de lectura utilizadas por químicos, historiadores y matemáticos. Los autores comprobaron que una diferencia disciplinar con implicaciones profundas es la consciencia que los lectores tienen del autor. Así, en las pruebas de lectura, los historiadores siempre tenían en cuenta quién era el autor y la fuente del texto como parte fundamental de su interpretación; pero no así los químicos y matemáticos, que afirmaron que las consideraciones sobre el autor no debían incidir en la interpretación del significado del texto.

Lo que autores del campo de literacidad disciplinar defenderían es que estas diferencias encontradas en el nivel textual como al leer se corresponden con formas en que cada disciplina ve el mundo y construye conocimiento.

METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Este trabajo forma parte de un proyecto que estudia cómo se enseña y evalúa la escritura en el grado de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Específicamente, buscamos estudiar cuáles son los malentendidos (Cook-Gumperz y Gumperz, 2002) producidos por los requisitos implícitos de literacidad e identificar las asunciones que subyacen a las demandas de literacidad (es decir, qué se asume que los estudiantes ya saben hacer con la lengua escrita).

Para ello, elegimos un enfoque etnográfico para la recolección de datos. En línea con la perspectiva sociocultural de estudios de la literacidad, el objetivo del trabajo etnográfico fue correr el foco exclusivo de los datos textuales o lingüísticos y, en cambio, recolectar datos de distinta naturaleza que nos permitieran dar sentido a los datos textuales y comprender qué elementos contextuales eran significativos para entender aquello que aparecía en los textos, específicamente en *esta* investigación y para *estos* escritores. Como explica Lillis (2003), combinar múltiples fuentes

de datos permite hacer descripciones detalladas para comprender las condiciones materiales que rodean la producción textual y la producción de significado en general, así como aquellas en que viven los individuos. Asimismo, esta metodología permite al investigador estar abierto a las perspectivas de los participantes acerca de qué resulta relevante para ellos, de manera de entender y delimitar qué elementos del contexto son o pueden ser significativos.

Realizamos seis meses de trabajo de campo en la asignatura descrita, periodo durante el que utilizamos las siguientes fuentes de información:

- a) Notas de campo con información de todas las clases brindadas en el semestre.
- b) Entrevistas realizadas a 10 estudiantes (aproximadamente, un 33% del total de alumnos).
- c) Una entrevista presencial con la docente titular de la cátedra.
- d) Comunicaciones vía correo electrónico mantenidas entre estudiantes y docentes.
- e) Cuatro entrevistas estructuradas realizadas por WhatsApp a los docentes adjuntos.
- f) 26 exámenes.

Con todos los estudiantes que participaron tuvimos al menos una entrevista. Dicha entrevista constaba de dos partes. La primera, semiestructurada, pretendía recabar la historia de literacidad del estudiante siguiendo el modelo de Barton et al. (2000). La entrevista sobre historia de literacidad busca elicitare relatos autobiográficos de los participantes acerca de su relación con la lectura, escritura y la lengua en general, y de su aprendizaje. Nuestro objetivo era poder entender cómo la literacidad se insertaba en la vida del entrevistado e interpretar los datos en un contexto sociohistórico mayor que incorporara su trayectoria (Lillis, 2003). También se buscó dar lugar a temas que fueran pertinentes para el individuo y, tal vez, más tarde, para la investigación, y que podrían ser retomados en conversaciones posteriores con el mismo participante u otros.

La segunda parte era de tipo *talk around texts* (o conversaciones en torno a textos), siguiendo el modelo propuesto por Lillis (2003). El objetivo de las conversaciones de tipo *talk around texts* es poder recabar las perspectivas de los participantes acerca de qué es significativo a la hora de escribir y leer en la universidad, así como fomentar comentarios y reflexiones acerca de las convenciones de escritura en la universidad y sobre las prácticas de escritura y lectura dominantes, que permitan, también, identificar sus concepciones sobre la escritura y la lectura. Para ello, solicitamos a los participantes que nos enviaran días previos a la entrevista dos textos que hubieran escrito para la universidad, uno que les gustara y otro que no. Se trató de una entrevista semiestructurada en que realizamos preguntas a los estudiantes sobre sus producciones, orientadas a comprender qué determinaba que les gusten o no, así como preguntas sobre ciertas elecciones lingüísticas que habían hecho. El foco no eran los textos en sí, sino las reflexiones que estos podían disparar en sus escritores, que podían estar o no vinculadas a esos textos. Por ello, si bien hay preguntas determinadas de antemano, el intercambio se piensa más como una conversación.

Con 5 de los 10 estudiantes pudimos tener otras entrevistas semiestructuradas de seguimiento. Utilizamos el software con inteligencia artificial HappyScribe para realizar una primera transcripción de todas las entrevistas. Luego, revisamos y editamos todas las transcripciones realizadas por el programa para corregir los errores que pudieran tener.

El foco de la investigación surgió de los datos, específicamente, de las correcciones de los exámenes, luego de que el grupo docente nos señalara que “todos los estudiantes habían tenido el mismo problema” (no citaron bibliografía). La recurrencia de la misma observación y los comentarios del grupo docente hicieron que enfocáramos la investigación en este requisito (citar) para intentar explicar cuál era la razón por la que casi todos los estudiantes presentaban el mismo “error” que, además, estaba íntimamente ligado con el factor “distintivo” de este grupo docente (la investigación). Recordemos que, si bien desde una perspectiva del déficit esto constituye una falta de los estudiantes, desde una óptica que reivindica los recursos y la agencia de los estudiantes se puede entender como un malentendido.

Para desentrañar el malentendido, identificamos creencias o propósitos comúnmente asignados a las citas, pero también a las actividades que implican citar (como el examen o el trabajo de investigación) o que se ven implicadas en el citar (p.e., leer). Asimismo, a través del análisis, buscamos identificar cuáles eran las percepciones de los estudiantes sobre los objetivos de los requisitos de los docentes, para así contrastarlas con las percepciones y los objetivos que sus docentes les atribuían.

Para ello, tomamos como objeto de análisis las entrevistas con docentes y con estudiantes y establecimos un sistema de códigos descriptivos que nos permitiera identificar los temas recurrentes. Definimos una primera dimensión para indicar a qué elemento del curso estaban haciendo alusión los participantes, como “Exámenes”, “Bibliografía”, “Trabajos finales”, “Profesores”, entre otras. Segundo, definimos una lista de códigos que nos guio en la identificación de creencias, sensaciones y propósitos comúnmente atribuidos a los distintos elementos señalados por la primera dimensión, para luego poder establecer el contraste entre docentes y alumnos.

Como medida de validación, nuestras interpretaciones de los datos fueron corroboradas con la información recopilada en el trabajo de campo, para validar o refutar nuestras conclusiones.

El curso en cuestión

La asignatura objeto de estudio fue Derecho de Daños, una asignatura de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), perteneciente al llamado Ciclo Profesional Obligatorio (i.e., el tramo final de la carrera, donde los estudiantes escogen su orientación). Se trata de una asignatura obligatoria para quienes cursan la orientación de Derecho Civil, que es, además, la más numerosa en esta facultad. En términos demográficos, quienes toman el curso están en los últimos o el último año de la carrera y su edad ronda los 24 y 26 años en promedio.

La cátedra³ SQA⁴ fue nuestro objeto de estudio. La asignatura brindada por dicha cátedra está orientada a la investigación, algo que, en el grado de Derecho de la UBA, es poco usual. En términos profesionales, un porcentaje muy bajo de quienes se reciben de Abogacía se dedican a la academia. En cambio, suelen ejercer como abogados en las distintas ramas del Derecho, ya sea en firmas de abogados o dentro de empresas, o a trabajar dentro de la Justicia. Cuando consultamos a SQA, la docente titular, la razón por orientar su asignatura hacia la investigación, comentó que la propuesta tiene por objetivo –además de brindar el contenido básico del Derecho de Daños– introducir a los estudiantes a una salida profesional alternativa como abogados.

En términos curriculares, la orientación a la investigación se ve reflejada fundamentalmente en 1) la bibliografía incluida, tanto la cantidad como el tipo de textos, y 2) en que la segunda instancia de evaluación consiste en un trabajo de investigación grupal con trabajo de campo. La bibliografía del curso incluye textos de las tres fuentes jurídicas principales: 1) la norma, 2) la jurisprudencia (sentencias y otras resoluciones emitidas por órganos judiciales) y 3) artículos de doctrina (i.e., artículos producidos por académicos del Derecho). Sin embargo, hay un claro e intencional énfasis en que los alumnos lean artículos de doctrina escritos por diversos autores y que les sirvan como lente para leer e interpretar la norma.

Por último, al inicio del semestre, la asignatura constaba de 30 alumnos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, exhibiremos los resultados junto con su análisis. Primero, mostraremos ejemplos ilustrativos de las correcciones realizadas a los exámenes que, como anticipamos, fue lo que determinó el foco de este trabajo. Luego, presentaremos fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes y los estudiantes en las que manifiestan creencias, percepciones y sensaciones recurrentes que nos permitieron echar luz sobre el error en común.

Es importante aclarar que las afirmaciones incluidas en las narraciones constituyen ejemplos ilustrativos de afirmaciones presentes en gran parte de las entrevistas. Es decir que, si bien solo incluimos limitados ejemplos, estos representan sensaciones o comentarios comunes en los estudiantes entrevistados.

La expectativa de los docentes

Tras recibir las correcciones de las primeras evaluaciones, encontramos que un 81% de los exámenes parciales contenían observaciones sobre la falta de citas o de identificación de los autores que forman parte de un debate teórico determinado. Debajo, presentamos algunos ejemplos⁵:

³ En la Universidad de Buenos Aires existe un sistema de cátedras universitarias. Esto quiere decir que una misma asignatura puede ser dictada por distintos grupos de docentes e investigadores (cátedras), cada uno de los cuales tendrá un enfoque propio para el dictado del curso. A grandes rasgos, son los estudiantes quienes eligen con qué cátedra cursar una asignatura, aunque esto puede no siempre ser el caso.

⁴ Para conservar la anonimidad de todos los participantes, tanto alumnos como docentes, nos referiremos a ellos con siglas.

⁵ Los resaltados, en esta y todas las citas de entrevistas y textos de estudiantes y docentes, son nuestros.

- “**No cita bibliografía**, aunque desarrolla varios aspectos importantes”.
- “En el punto tercero se refiere a aspectos genéricos vinculados con el factor de atribución, pero nada vinculado a los profesionales liberales. **Tampoco se cita bibliografía**”.
- “Bien resuelto el *multiple choice*⁶. En cuanto a la segunda, buen encuadre, aunque **falta referencia y análisis de bibliografía** y se advierte un error vinculado a los daños punitivos”.
- “La elaboración de la respuesta es muy escueta, solo se define la función preventiva y no se realiza un análisis de las discusiones dadas en clase **ni se utiliza la bibliografía del programa**”.

Fuente: correcciones de exámenes.

En las entrevistas, los profesores no hicieron alusión a las citas excepto que consultáramos específicamente por eso, pero sí (y con mayor frecuencia) a la razón por la que seleccionaban la bibliografía que seleccionaban para el curso. Los propósitos atribuidos con mayor frecuencia se vincularon con “diversidad”, “pensamiento crítico” e “innovación”. Así lo describió SQA, la docente titular:

Lo que se propone en esta materia⁷ cuando se dan distintos textos jurídicos incluso sobre un mismo tema es **que [la palabra del docente] no sea la sagrada** ni la que se pretende que el alumno aprenda y repita (...) lo que se espera es que, en base a las distintas lecturas sobre la realidad y las normas, el alumno tenga **herramientas para formar un pensamiento propio**. (SQA, por WhatsApp)

Algo similar afirmó uno de los docentes adjuntos, quien agregó, además, que este es el factor distintivo de la cátedra: la pluralidad de puntos de vista y también la estimulación de producción de contenido original.

Creo que esta cátedra de Daños se diferencia con otras materias de la carrera en que se ofrece **pluralidad de puntos de vista** desde las opiniones de los propios docentes, de textos que ofrecemos, que se orienta a la investigación, que promovemos realmente la lectura y el **pensamiento desde varios puntos de vista** y que se estimula la producción original de contenido y **no el estudio y la repetición simplemente**. (JB, por WhatsApp)

Las percepciones de los estudiantes

El tema de las citas apareció en diversas entrevistas con estudiantes incluso en casos en que no fue elicitado por nosotros. En algunos casos, tal vez no explicitaban cuál creían que era el propósito de esta práctica, pero sí manifestaban alguna creencia o sensación vinculada a ella que también servía para desentrañar el malentendido y contrastar las visiones de los docentes con las de los estudiantes. Debajo, desarrollaremos estos patrones.

⁶ Refiere a la sección de preguntas de tipo opción múltiple del examen.

⁷ El término “materia” se usa para referir a la asignatura.

Trayectorias de literacidad y falta de instrucción

En las entrevistas con estudiantes, dos de los temas recurrentes al hablar de las convenciones de citación eran la falta de instrucción y el contraste entre lo que significaba citar en el contexto de este curso y cómo creían que se hacía (a lo que definimos como “trayectoria”). Un ejemplo particularmente ilustrativo fue el caso de AFM. AFM no pudo presentarse al examen parcial presencial y rindió un recuperatorio de forma domiciliaria (es decir, se le envió el examen por mail y debía devolverlo resuelto). Cuando AFM entregó su examen, la docente respondió lo siguiente, en un correo electrónico con copia a nosotros:

Qué tal AFM,

A los fines de aprobar el examen y dadas sus particularidades, **resulta esencial cumplir con la pauta de citas** (del curso y aportadas por vos/usted), **en forma específica (al pie –tradicional jurídica- o en el texto –APA-)**.

La transcripción de títulos de trabajos de doctrina al final, no cumple con dicha pauta e impide al intérprete distinguir tus propias ideas de aquellas provenientes de las fuentes de autoridad.

Esperamos tu trabajo corregido.

Saludos,

Fuente: intercambio por e-mail.

Lo que sucedía era que el parcial de AFM no seguía pautas de citación correctamente (ni el sistema APA, ni el sistema latino). Esta convención, que no fue enseñada a lo largo del curso, era un requisito para la aprobación. En una entrevista posterior, semanas antes del final del semestre, AFM nos comentó lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Cómo terminó eso?

AFM: Bien. APROBADO⁸ pero me costó, me costó, pero porque no sabía no no no terminaba de entender.

Entrevistadora: Lo de las citas.

AFM: Si, [...] y me puse a leer de hecho un par de textos no sé ponele de otra materia y y entendí cómo lo ponen. No sé ponele ayer decía “Borda dijo” y ahí AH lo están citando así y así como que empecé a diferenciar, pero me re costó como distinguir.

Entrevistadora: ¿Eso no lo ven acá?

AFM: Nunca. Nunca lo había visto. Nunca. Me acuerdo que en Familia⁹ lo habían dicho, dijeron que APA era una manera de citar FIN. No dijeron cómo se hacía, y cuando yo mandaba los trabajos, que uno de ellos es el que te di a vos, ¿te acordás?

⁸ Convenciones de transcripción:

Las mayúsculas en las transcripciones corresponden a alzas del tono de voz.

[...] señala los fragmentos recortados.

⁹ “Familia” refiere a Derecho de Familia, otra asignatura del plan de estudios.

Entrevistadora: Sí.

AFM: No me dijeron que ESTABA MAL. Claro entonces lo dejaron pasar y lo dejé pasar yo, **y claro cuando viene alguien y me dice hacelo bien yo digo** ¿no lo estoy haciendo bien?, **¿qué hice mal todo este tiempo?** Así que fue eso lo que me corrigió [...]

Fuente: 2ª entrevista con AFM

Vemos que AFM manifiesta la frustración generada por no entender qué se le está pidiendo y no poder corregir su examen. Este es un claro ejemplo de cómo aquellas expectativas que se asumen transparentes y directas pueden en realidad resultar confusas y opacas para un estudiante que no fue socializado en la misma práctica de literacidad, porque AFM no entendió el requisito de citado antes de entregar el examen ni tampoco con el pedido realizado por la docente incluso con la aclaración enviada por mail. Sabemos, además, que a AFM jamás le habían enseñado estas normas ni tampoco corregido. En este sentido, es interesante considerar que cómo los estudiantes e incluso los docentes definen las convenciones de escritura está altamente determinado por su trayectoria de literacidad. Así, “APA” para AFM era la forma en que venía citando hasta ese momento, la cual no recibía correcciones. Lo mismo aplicaría para criterios como “claridad”, “argumentación” o “monografía”: la definición que les es dada está en gran parte determinada por los recorridos previos con la lectura y escritura, con regímenes de literacidad, la institución y la producción de conocimiento, entre otros elementos. Si no se redefine cómo ese término debe entenderse, los estudiantes seguirán haciéndolo de la manera en que lo creen correcto. Otra cita que ilustra este fenómeno se incluye en el Gráfico 1 hacia el final de esta sección.

Instancias de malentendido como la de AFM permiten ver cuál es el régimen de literacidad del que estos estudiantes vienen, qué prácticas lo integran, y cómo difiere del régimen de literacidad que opera en esta asignatura en particular. Por lo pronto, nos permiten ver que, en este curso, la citación tiene una importancia que en cursos previos no. Esto sí era explicitado en las consignas del parcial; pero no fue jamás abordado en las clases. Las clases tampoco enseñaron los sistemas de citación y, de hecho, 80% de los estudiantes y docentes entrevistados coincidió en que no se enseñan las convenciones de citación a lo largo de la carrera. Podríamos decir que se trata de un claro ejemplo de cómo operan en el nivel superior las prácticas del misterio (Lillis, 1999), y también cómo, en muchos casos, los requisitos formales de escritura (y no, en cambio, el desconocimiento de los contenidos del programa) son lo que perjudica el rendimiento del estudiante.

Pero desconocer la convención, si bien puede explicar errores en cómo se cita, no explica los numerosos casos de ausencia total de referencias a la bibliografía en el examen; por lo que decidimos triangular estos datos con otros tópicos recurrentes para echar luz sobre el asunto.

Estrategias de lectura

El análisis de las entrevistas nos permitió identificar también dos patrones con respecto a la lectura de los textos obligatorios. Primero, la sensación codificada como “complejidad” aparecía frecuentemente al hablar sobre la bibliografía. En otras palabras, varios de los entrevistados comentaron que la lectura de artículos les resultaba más compleja que la lectura del manual y, además, que les costaba recordar de memoria los nombres de autores. Este es el caso de AR, como vemos debajo:

Entrevistadora: ¿Para el parcial vos qué textos de la bibliografía leíste?

AR: Eh yo me compré el libro de SQA, que... bueno igual están todos. Me centré en ese básicamente, el código y las clases. Después eh... había bibliografía obligatoria, la optativa no la toqué.

Entrevistadora: ¿Y la obligatoria sí?

AR: **La obligatoria sí... si bien me costó.** Eh... acordarme bueno tal autor había hablado sobre esto, la verdad que **soy media mala con (...) los nombres o con los artículos.**

Fuente: 2ª entrevista con AR

Algo similar afirmó DC, quien agrega una apreciación sobre la corrección por falta de bibliografía en su examen. Para él, los nombres de autores son detalles y son datos que, en una instancia de examen presencial, son fácilmente olvidables. Sin embargo, cabe marcar que sí se preocupó por conocer la postura de la docente titular, lo que también da indicios de cómo suelen ser evaluados. Esta creencia fue codificada como “no importante” y fue también atribuido a las citas por otros estudiantes (ver ejemplo de EA en apartado siguiente).

DC: Ellas piden en un momento que, en determinadas discusiones de doctrina, se cite autores que defiendan cada postura y, a mí, si bien sabía perfectamente cuál era la discusión doctrinaria, me pasó que eran autores... o sea eran papers más que nada los que vimos en los temas [...] y yo me puedo acordar SQA, Halperín¹⁰ o sea tipos¹¹ que vengo viendo en la carrera, [...] yo soy de estudiar los últimos días y llegué a leer todos los textos obligatorios... Nada, no me fijaba bien quién era cada uno en particular, más allá de SQA, para saber qué pensaba SQA [...] pero [...] te piden algunas cosas que... YO NO ME ACUERDO NOMBRES.

Fuente: 1ª entrevista con DC

En cuanto al segundo patrón, el 90% de los entrevistados manifestó que, como bibliografía para acompañar el curso, estaban leyendo “el libro del profesor”. Este es el caso de DI, con quien tuvimos la siguiente conversación:

Entrevistadora: ¿Y qué bibliografía ibas leyendo?

DI: El libro de ella. **Siempre leo el libro del profesor.**

¹⁰ Apellido de otro autor renombrado.

¹¹ Argentinismo para “hombres”.

Entrevistadora: ¿Y de los artículos subidos al campus?

DI: Te digo la verdad, no leí ni uno, porque yo siempre lo mismo compré - Bueno no es necesario comprarlo, siempre lo consigo, el libro del profesor, el que el profesor recomienda en la cátedra yo voy con ese.

Entrevistadora: ¿Y te funciona?

DI: Y si no me funciona el libro que da el profe...

Entrevistadora: O sea lo que vos lees no es necesariamente lo que ellos dieron, ¿acá SQA recomendó su propio libro? No recuerdo bien.

DI: Sí sí, obvio, qué te parece [risas]

Fuente: 1ª entrevista con DI

Cuando DI habla del libro del profesor, refiere a un manual escrito por el docente titular de la cátedra, que constituye la bibliografía obligatoria por excelencia en la mayor parte de las asignaturas de este grado en esta facultad. Este manual no era parte de la bibliografía obligatoria del curso bajo análisis; en cambio, sí eran obligatorios lo que en la entrevista llamamos “los artículos subidos al campus¹²”, que constituyen los mencionados artículos escritos por diferentes académicos del Derecho (y que, además, debían ser citados). Es interesante observar esta elección por parte de los alumnos porque el cambio que ellos hacen al elegir el manual en lugar de los textos de diversos autores iría en contra de los propósitos de los profesores del curso, quienes, como citamos arriba, buscan promover la diversidad de voces y posturas.

Estos fragmentos permiten ver que lo que produce que los estudiantes no hagan referencia a las lecturas trasciende a la cita en sí. Para ellos, esta asignatura, su programa y bibliografía representan un cambio en las prácticas de literacidad que son usuales en su carrera universitaria. Este cambio no comienza con la producción escrita, sino antes, con la lectura: cambia el qué tienen que leer (artículos académicos vs. un manual), el cuánto (más vs. menos) y el cómo deben leerlo (con un ojo en el autor vs. como pura fuente de información). El grupo docente es consciente del contraste entre las prácticas de lectura requeridas en su asignatura y en el resto; sin embargo, no dimensiona que ese cambio o esas diferencias pueden requerir una instrucción explícita. De esa forma, las expectativas permanecen implícitas y se vuelven evidentes solo hasta el momento en que la diferencia de interpretaciones se deja ver (que, en este caso, fue con las correcciones de los exámenes).

En respuesta a una de nuestras preguntas de investigación, se asume que porque la bibliografía se amplía los estudiantes sabrán cómo leerla o sabrán hacer con ella lo que el grupo docente espera: recordando qué autor dijo qué e identificando posturas alternativas, entre otras cosas. Como los estudiantes no recibieron indicaciones sobre cómo abordar la bibliografía o resolver el examen parcial, se siguen manejando como lo venían haciendo hasta el

¹² Al hablar de “campus”, DI refiere al campus virtual, esto es, el aula o la plataforma virtuales en línea utilizada para intercambios e interacciones entre docentes y alumnos.

momento; hasta que llega el momento de la evaluación, donde se percibe el malentendido. Como los químicos y matemáticos de Shahanan y Shahanan (2012), cuando estudiantes como DC hacen afirmaciones como “yo no me acuerdo nombres”, están dando indicio de sus estrategias de lectura y de los elementos que toman en consideración o no para construir el significado del texto. Desde nuestra perspectiva, esto está necesariamente vinculado a la aparición o no de citas textuales, sobre todo en un examen presencial, en donde no podían consultar los textos fuente. Esto iría en línea con el trabajo citado de Navarro y Díaz (2014), en el que las autoras vinculan las dificultades con la lectura de bibliografía académica al uso incorrecto de mecanismos de intertextualidad.

Este tipo de afirmaciones, sumadas al uso del “libro del profesor” también dicen algo sobre el régimen de literacidad en que ellos han sido formados: la prioridad no es quién lo dijo, sino qué dijo. Por otra parte, muestra que el régimen de literacidad al que los estudiantes están acostumbrados (es decir, cómo acostumbran a ser evaluados), así como sus creencias sobre lo que es aprender y el conocimiento y sobre lo que implica una evaluación, determinan sus elecciones, en este caso, en relación con la lectura. Como indica Zavala (2011), la cita es más que cuestiones estilísticas y gramaticales, es una cuestión de epistemología. Se trata de una práctica de literacidad que es parte de un Discurso, vinculada a una forma de construir conocimiento, a una práctica social determinada y a una forma de entender el mundo. Es en el contexto de esa práctica (en este caso, la académica) que citar adquiere sentido y propósitos específicos.

De esa forma, para los estudiantes, el cambio no atañe solo a las prácticas de lengua escrita, sino que también cambia la forma en que deben producir conocimiento y a qué se considera conocimiento. En esta asignatura, se espera, por un lado, que redacten textos que contrasten formas de entender un elemento (lo que implica adoptar una perspectiva constructivista de la realidad) y, además, que constituyan un pensamiento propio. Eso no solo demanda habilidades de escritura; es también un cambio en el modelo pedagógico subyacente y en la identidad que deben asumir al escribir, ya que repentinamente no solo pueden dar su opinión, sino que se espera que lo hagan.

Como comentamos antes, las creencias de los estudiantes y sus trayectorias de literacidad marcan cómo resolverán las distintas tareas. En este caso, no habían sido socializados en la práctica académica y están acostumbrados a un régimen de literacidad donde la cita no era necesariamente valorada de la misma forma; así, no pudieron inferir que una asignatura con múltiples autores en su bibliografía obligatoria implicaba tener que recordar esos nombres y sus posturas. Lejos de una concepción foucaultiana de autor, asociada a la idea de originalidad (Eisner, 2021), en el Discurso de la Facultad de Derecho, parecería que “texto” es fuente de información, no sinónimo de autor, por lo que podemos pensar que en los estudiantes “autor” no está evocando la misma representación.

Más aún, si seguimos lo dicho por la docente titular en su entrevista, el Discurso académico, que promueve el dialogismo en forma de citación, entraría en conflicto con el Discurso *mainstream* de la facultad de Derecho, porque los subyacen valores, regímenes de literacidad y modelos de aprendizaje distintos (que podemos definir

sucintamente como dialógico c. bancario o reproductivo siguiendo a Freire [2012]) y se asocian a distintas identidades que los estudiantes pueden y deben asumir en cada uno.

Es importante remarcar que esta elección fue posible porque en las clases no se abordaban los diversos textos, sino los temas que estos trataban. En ese sentido, la observación áulica nos permitió ver que, en clase, el eje no eran los autores (que prácticamente no se mencionaban), sino los temas; es decir que mantenían un estilo más cercano al de un manual que al de un artículo académico. El trabajo de campo nos permitió ver también que, si bien el objetivo de los artículos era brindar a los estudiantes herramientas para hacer interpretaciones de la norma que no fueran literales o, en palabras de SQA, “dominantes”, esto no fue comunicado. Cuando los docentes leían normativa en clase, empleaban ese procedimiento, pero no lo describían.

Diferencias en los propósitos atribuidos

Según lo visto hasta ahora, los exámenes y sus correcciones indicaron que hay un “problema de citación” porque, ante la expectativa de incluir multiplicidad de voces, los estudiantes no citaron. Si bien inicialmente podríamos haber atribuido este malentendido a la falta de instrucción explícita, los resultados permitieron ver que es algo que abarca más que el conocimiento o desconocimiento de las convenciones de citado, y que involucra otras prácticas de literacidad, concretamente, la lectura de bibliografía (necesaria para poder citar) y otros aspectos no estrictamente lingüísticos como la producción de conocimiento.

Pero el análisis de las entrevistas puso de manifiesto que otro elemento entraba en juego también en la elección: las creencias de los estudiantes en torno a la práctica de citar (y al lenguaje en general) y sobre los objetivos atribuidos a este requisito docente. Como describimos, para el conjunto docente, el enfoque de la asignatura constituía (y sin duda es) una herramienta que a los estudiantes podía servir para su desempeño profesional, no solo si quisieran ser investigadores, sino también para ayudarlos a ser más críticos. De hecho, esa es, tal vez, la principal diferencia entre este trabajo e investigaciones previas sobre intertextualidad (como Zavala, 2011, p.e.): en este caso, la constitución de textos con estilo académico y el dialogismo que los caracteriza no era la norma ni parte del régimen de literacidad predominante en la facultad. El grupo docente percibía la intertextualidad y el estilo académico como un Discurso (Gee, 2008) que permitía promover la constitución de pensamiento propio y no de obligarlos a repetir lo que otros dijeron. Era una herramienta significativa. Sin embargo, esto no fue percibido así por todos los estudiantes, lo cual queda de manifiesto en la entrevista con EA.

La entrevista con EA se realizó una vez que el semestre había finalizado. Nuestro foco a esta altura del trabajo etnográfico era también analizar qué se habían llevado del curso y si habían logrado entender el objetivo de los docentes, así como de las demandas de literacidad incorporadas, de la misma forma en que los docentes nos lo expresaron a nosotros en las entrevistas.

EA: Me resulta complejo [citar] pero porque **siento que se trata de hacer prevalecer más al autor que a las ideas**. Y, por ahí, son super interesantes los aportes que hacen, pero muchas veces no hacen al objeto. [...]

Entrevistadora: Y pensando en el parcial [...] viste que marcaban “faltó citar”, “faltó citar”. ¿A qué creés que apuntan con eso? ¿Qué creés que están buscando?

EA: **Yo creo que quieren posicionar doctrinariamente a las personas que son parte de la cátedra y a esos textos. NUNCA me pasó que me OBLIGUEN me OBLIGUEN a citar ciertas doctrinas**, porque aparte los trabajos doctrinarios, sobre todo en derecho, no surgen de un repollo [...] Entonces PARA MÍ tenía que ver con una cuestión más de reconocimiento sobre escritos de la cátedra, que no me parece mal, pero al mismo tiempo me parece raro la obligatoriedad, o sea está bueno marcar los autores, pero nunca entendí a qué fines si no son esos digamos.

Fuente: 2ª entrevista con EA.

Primero, como anticipamos con DC, para algunos estudiantes incluir “el nombre de los autores” no es importante. En el caso de EA, porque quita el foco de aquello que sí es pertinente. Para EA, incluir el nombre del autor está vinculado con darle prestigio, por lo cual desapruueba la práctica. Este tipo de creencias en torno a prácticas de literacidad, que pueden ajustarse o no a ciertos ámbitos, pero que son válidas y fundadas, inciden en lo que los estudiantes hacen o no con la lengua y en qué tan dispuestos están a adoptar o adaptar ciertas normas o convenciones, o incluso a resistirse a ellas.

Pero, además, EA asigna un propósito distinto al “por qué incluir voces de autores” al que asignan los docentes. Es más, podríamos argumentar que lo que EA entiende por propósito es todo lo opuesto a lo deseado por el grupo docente, quien habla de pluralidad, libertad de cátedra, pensamiento propio, entre otros valores. Para ella, es un requisito arbitrario. Así se materializa el malentendido: a un mismo requerimiento se asignan valores divergentes que, más allá del impacto que puedan tener en el rendimiento, sí afectan la percepción que los estudiantes tienen de los docentes y de las tareas de escritura solicitadas.

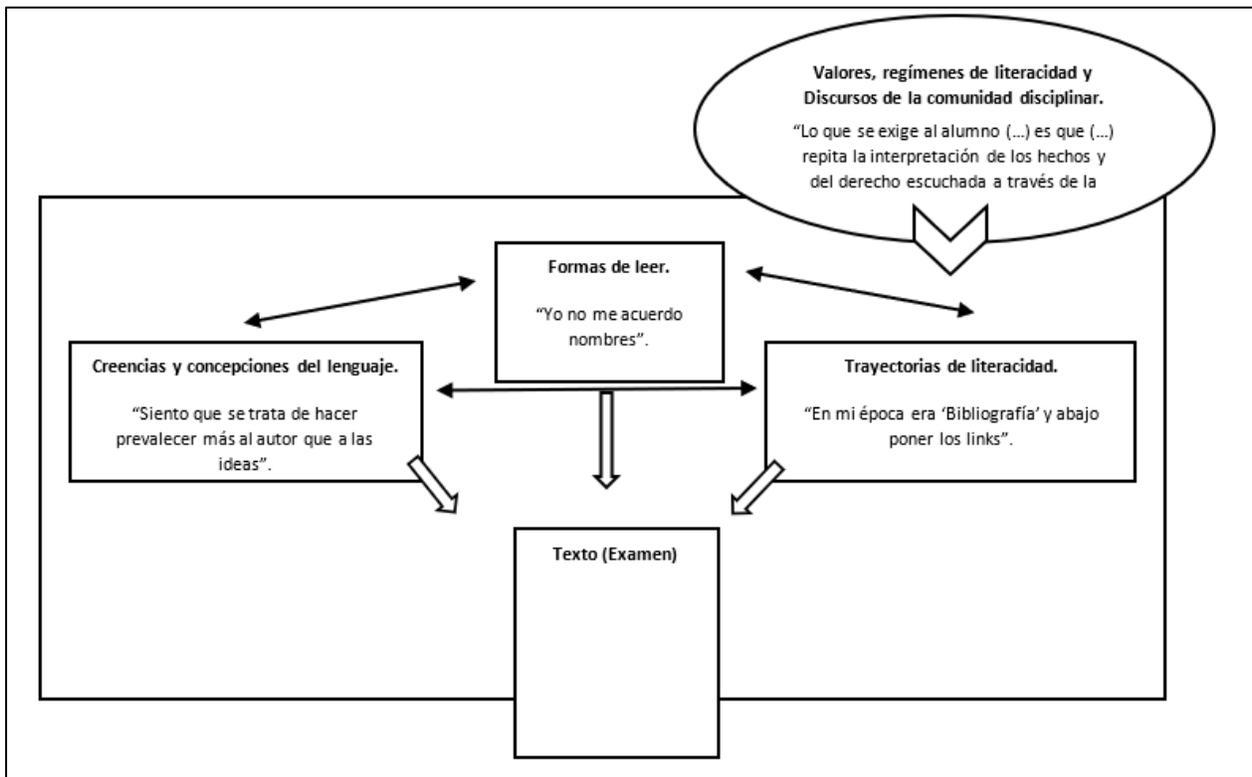
El caso de EA permite ver que el desconocimiento de la convención puede generar frustración, como en el caso de AFM; pero que los estudiantes no están únicamente condenados a sentir frustración. Los pedidos pueden, en cambio, interpretarse también como requisitos arbitrarios, lo que invalida al profesor y deslegitima su pedido.

Encontramos dos razones centrales para el desajuste entre la expectativa docente y el desempeño de los estudiantes. La primera: nunca se explicitaron los propósitos por los cuales se promovía leer esa bibliografía. La segunda: las citas siempre eran pedidas y corregidas como eso, como citas, en términos formales, lo que ponía el foco en el nombre y la cantidad de nombres, y no en lo que se estaba haciendo con ellas. Lo que se esconde detrás de la corrección “No cita bibliografía” no es una cuestión estilística y formal. La cita es lo que se corrige, lo que se nombra y lo que aparece o no en la superficie. Pero lo que aquí se señala cuando indican que “No cita bibliografía” es que no hay una puesta

en juego de voces autorales, de posturas encontradas, no se explica el debate actual más allá de las definiciones; que, como vimos, es uno de los propósitos centrales para la cátedra.

En ese sentido, no es tanto un problema de citación, como un “problema” de voz, en gran parte generado porque los estudiantes no entienden el sentido detrás de la práctica lingüística (Ávila Reyes et al., 2020), ya sea porque le asignan un propósito al pedido docente con el que no están de acuerdo o influidos por creencias previas, como es el caso de EA. En este caso, además, vimos que se trata también de un “problema” de lectura, ya que los estudiantes no leen la bibliografía de la forma esperada y necesaria para luego constituir textos dialógicos. Este entretrejo de elementos que afectan el uso o desuso de una convención de escritura quedaría ilustrado como la Figura 1, a continuación:

Figura 1. Factores interrelacionados que entran en juego en la práctica de intertextualidad.



La Figura 1 muestra los distintos factores que impactan en la forma de escribir de los estudiantes, identificados en las distintas entrevistas, y que explican su vínculo con la práctica de intertextualidad. Cada factor fue ilustrado con una cita, algunas de las cuales ya se presentaron como ejemplos. Para empezar, encontramos los valores, regímenes de literacidad y Discursos de su comunidad disciplinar que, como señala la cita de la docente titular, tienden a exigir al alumno que repita las palabras que el profesor dijo en clase. También entran en juego las trayectorias de literacidad (¿qué camino recorrieron con la intertextualidad?), estrategias de lectura (¿cómo leen la bibliografía indicada?) y creencias en torno a la lengua (¿qué piensan sobre las convenciones de intertextualidad?). Todos estos factores

determinan (y, como contracara, explican) cómo resuelven una tarea y, para este caso en particular, cómo manejan los recursos de intertextualidad.

Pero, además, el gráfico permite ver cómo los distintos dichos de los estudiantes y docentes dialogan entre sí y explican desde distintos ángulos por qué los alumnos “no citaron bibliografía” en el examen. Por ejemplo, el que históricamente en su carrera de grado se les haya exigido que repitan puede ser una forma de explicar por qué al leer “no se acuerdan nombres”. En un nivel más abstracto, el gráfico permite ver cómo los distintos datos de la investigación (textos, entrevistas con alumnos y docentes, correcciones), una vez puestos en diálogo, funcionan como piezas de un mismo rompecabezas que, una vez completado, sirve para dar sentido a las producciones textuales estudiantiles.

Esta no es una muestra exhaustiva de los elementos que operan al escribir, sino una ilustración de aquellos que este estudio nos permitió ver. Reconocer (pedirles que verbalicen) estos elementos, las trayectorias de los estudiantes, sus creencias en torno al uso lingüístico, sus estrategias de lectura, es el primer paso hacia validar lo que eligen o no hacer con la lengua escrita.

REFLEXIONES FINALES

Los resultados exhibidos muestran las contribuciones que puede realizar la investigación etnográfica a la pedagogía para captar dimensiones de la escritura que, de otra forma, quedarían fuera. En este caso, una aproximación etnográfica a la intertextualidad permitió poner el foco en otros elementos de la práctica de citación que entran en juego (los participantes, sus trayectorias de literacidad y aprendizaje previas, sus concepciones sobre el lenguaje), así como en otras habilidades necesarias para participar satisfactoriamente de ella (la lectura de textos académicos). El uso de múltiples fuentes de datos permitió no solo comprobar que una enseñanza de intertextualidad que se reduce a reglas formales es insuficiente, sino que la práctica de citación está íntimamente ligada a la lectura de textos y, lo que es más, que demanda un tipo de lectura determinado, dato de utilidad para el diseño de intervenciones didácticas.

Las entrevistas con estudiantes permiten conocer sus trayectorias de literacidad y cómo ellos definen y evalúan las prácticas de literacidad en base a dichas trayectorias (como el caso de AFM). Nos recuerda, así, que para que puedan desempeñarse de la forma esperada se deben que tomar en consideración estas trayectorias. Igual de importante es considerar las creencias de los estudiantes sobre la lengua y abrir espacios de diálogo que permitan negociar y alinear estas creencias.

Los resultados ilustran también cómo opera el elemento epistemológico de la intertextualidad, ya que parte de por qué estos estudiantes, que están próximos a graduarse, no entienden el propósito de la convención tiene que ver con que fueron formados en un modelo de aprendizaje reproductivo en que el conocimiento se construye de forma impersonal.

Desde una óptica pedagógica, creemos que los resultados presentados refuerzan la importancia de la explicitación. Transparentar los criterios de evaluación y las expectativas resulta fundamental para evitar malentendidos o para que, al menos, la diversidad de interpretaciones no se haga manifiesta en el momento de la evaluación, sino en el aula, y que el aula también se convierta en un espacio de negociación de esas interpretaciones.

En el caso analizado, las herramientas que los docentes pretendían brindar no eran el sistema de citación APA en sí, sino mostrar a los estudiantes que, incluso en el campo del derecho, el saber es contingente y que pueden construir textos dialógicos que incluyan perspectivas de distintos autores, lo que puede ayudarlos a formar su propia postura y formarse en su práctica profesional. Para que capten esta dimensión, el uso lingüístico debe presentarse como práctica; es decir, no aislado, sino acompañado de todos los elementos que le dan sentido. Las prácticas de literacidad se vuelven herramientas para los estudiantes cuando se entiende su propósito; si no, difícilmente sean utilizadas en la posterioridad, sobre todo si su experiencia con ellas resulta traumática o poco satisfactoria. Entender el propósito, además, brinda agencia a los estudiantes y margen para negociar su uso. En este caso, como el foco se tornó la cuestión formal y superficial, estos requisitos se entendieron como arbitrarios. Con esto no queremos decir que para los docentes el foco haya sido la cantidad de citas, pero sí fue expresado en esos términos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 98(28).
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (Eds.). (2000). *Situades Literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots Literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Routledge.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. University Press.
- Coloma, R., & Agüero San Juan, C. (2012). Los abogados y las palabras. Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho. *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 19(1), 36-69.
- Cook-Gumperz, J., & Gumperz, J. (2002). Gatekeeping Interviews: Intercultural Differences or Common Misunderstandings? *Language and Intercultural Communication*, 1(2), 25-37.
- De Cucco Alconada, C. (2016). ¿Cómo escribimos los abogados? La enseñanza del lenguaje jurídico. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 14(28), 127-144.
- Eisner, L. (2021). Pensar el aula como zona de contacto: Una mirada etnográfica sobre las prácticas de lectura y escritura en la educación de adultos. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9.
- Fahler, V., Colombo, V., & Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: Intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Caleidoscopio*, 17(3), 554-574.
<https://doi.org/10.4013/cld.2019.173.08>
- Fang, Z. (2012). Language Correlates of Disciplinary Literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34.
<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31824501de>

- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses* (3.a ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *Literacy and Education*. Routledge.
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En J. Carys, J. Turner, & B. Street (Eds.), *Students Writing in the University: Cultural and epistemological issues* (pp. 127-148). University of London.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as Academic Literacies: Drawing on bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Meza, P., Pastén, A., González-Catán, F., & Barahona, M. (2020). Clases textuales de la formación en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 7(1), 63-90.
- Minnis, M. (1994). Toward a definition of law school readiness. En *Sociocultural approaches to language and literacy: An interactionist perspective*. (pp. 347-390). Cambridge University Press.
- Montes, S., Figueroa Arce, C., Klener, H., Vera, J., Tamburrino, Í., & Gómez, P. (2022). Negociación de identidades académicas y profesionales en la escritura de tesis en pregrado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.8>
- Navarro, P., & Díaz, A. (2014, abril 21). enseñanza La enseñanza de la escritura en el nivel superior: La experiencia del Seminario "Introducción a la Metodología de la Investigación" de la Facultad de Derecho (UNR). VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Navarro, F.; Montes, S.; Álvarez, M. (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90, 35-46
- Santibáñez Bravo, M. (2019). Desafíos a la alfabetización académica de estudiantes de tres carreras de pregrado, Universidad Autónoma de Chile. *Revista Educación Las Américas*, 9, 36-55.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Sologuren, E., Núñez, C. G., & Bonifaz, C. (2019). El curso basal de competencias comunicativas en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 6(1), 131-154.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Turner, J. (1999). Academic Literacy and the Discourse of Transparency. En J. Carys, J. Turner, & B. Street (Eds.), *Students Writing in the University* (pp. 149-160). John Benjamins B.V.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

SOBRE LA AUTORA:

Hairenik es lingüista por la Universidad de Buenos Aires y estudiante de la Maestría en Lingüística Aplicada por la UNAM (México), donde desarrolla su investigación sobre enseñanza de escritura en la carrera de Derecho, como parte de una beca financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.