

PRÁCTICAS DE LA COPIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Tensiones entre reproducción y agencia

YLSE MESÍA

Resumen:

Desde una perspectiva de la literacidad como práctica social, esta investigación analiza prácticas tradicionales de la copia y otras más contemporáneas con recursos tecnológicos, en quinto año de secundaria de una escuela pública de Lima, Perú. Para ello, se empleó una metodología cualitativa con perspectiva etnográfica; los datos provinieron de observación en el aula, entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes y de un análisis documental. Los resultados evidencian tensiones entre la reproducción de la copia y la agencia del estudiantado. Por un lado, los hallazgos revelan un desafío en relación con la práctica de la copia reproductiva, que sigue ocupando un papel central en la educación y dificulta la formación de sujetos creadores o transformadores de conocimiento; por otro, muestran la importancia de visibilizar y comprender prácticas más agentivas de la copia.

Abstract:

From a perspective of literacy as a social practice, this research analyzes traditional practices of copying and more contemporary practices using technological resources among students enrolled in fifth grade or secondary studies at a public school in Lima, Peru. To this end, a quantitative methodology with an ethnographic perspective was employed; the data were obtained from classroom observations, semi-structured interviews with students and teachers, and document analysis. The results reveal tensions between the reproduction of copying and the students' actions. On the one hand, the findings indicate a challenge regarding the practice of reproductive copying, which continues to play a central role in education and hinders the formation of individuals who create or transform knowledge; on the other hand, they underscore the importance of highlighting and understanding more agentive practices of copying..

Palabras clave: escritura; educación media; estudiantes.

Keywords: writing; secondary education; students.

Ylse Mesía: docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Departamento de Humanidades, y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la PUCP. Lima, Perú.
CE: ymesia@pucp.edu.pe / <https://orcid.org/0000-0002-3972-4861>

Introducción

En el ámbito escolar se desarrollan diversas actividades y prácticas de escritura. Sin embargo, no todas promueven un aprendizaje significativo, lo cual se debe a que suele dejarse de lado el potencial epistémico de la escritura, predominando la escritura reproductiva (Boillos Pereira, 2020; Navarro, Ávila Reyes y Cárdenas, 2020). Esta última favorece que las y los estudiantes¹ registren información, pero no que creen conocimiento ni que lo transformen. Investigaciones realizadas en educación secundaria muestran que en el aula no se fomenta mucho la reflexión o el intercambio de ideas, sino el dictado, la respuesta a preguntas cerradas formuladas por el docente o el libro de texto, la ubicación de información y copia mecánica a partir de fuentes (Mateos, Martín y Villalón, 2006; Rosli, Carlino y Roni, 2015; Marín, 2019). Dentro de estas prácticas reproductivas, se inscribe la copia.

Hernández y Kalman (2016) sostienen que copiar es común debido a que gran parte de las tareas escolares consiste en reproducir información de diversas fuentes sin reconocerlas, pese a la diversidad de funciones que pueden cumplir las prácticas de escritura, como dialogar, crear o discrepar. Esta forma de escritura usual en la educación secundaria (Kalman, 2014; Eisner, 2021) se traspa a la universidad, sobre todo en el primer año. Una de las razones es que los estudiantes conciben que el conocimiento se reproduce y no que se construye, tal como fueron socializados en etapas educativas previas (Boughey, 2000; Hendricks y Quinn, 2000).

Para analizar las prácticas de la copia en la escuela, el presente estudio se basa en un enfoque sociocultural de la escritura. Este busca ser una alternativa a perspectivas más tradicionales y hegemónicas, como la lingüística y la cognitiva, enfocadas en el código escrito y los procesos mentales, respectivamente (Cassany y Aliagas, 2007; Zavala, 2009b). Los nuevos estudios de literacidad surgieron en el mundo anglosajón a inicios de la década de 1980 (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004) y adoptaron una perspectiva sociocultural para estudiarla. La lectura y la escritura dejaron de ser concebidas como una tecnología neutral o puramente técnica y empezaron a entenderse como una práctica social e ideológica. Es decir, están situadas en la interacción interpersonal, sirven para propósitos específicos en distintos contextos socioculturales y están imbricadas en ideologías y relaciones de poder, en el sentido de que algunas formas de leer y escribir ganan legitimidad frente a otras, como las orientadas a lo escolar (Barton

y Hamilton, 2000; Street, 2004; Street y Street, 2004). Estas prácticas letradas dominantes, impuestas por instituciones sociales hegemónicas como la escuela o la universidad, se diferencian de las prácticas vernáculas, originadas en la vida cotidiana de las personas y menos visibles (Barton y Hamilton, 2000).

Más adelante, a fines de la década de 1990, surgieron investigaciones en Latinoamérica sobre la lectura y escritura desde esta perspectiva socio-cultural (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). En el ámbito educativo, Trigos-Carrillo (2019) cuestiona la visión deficitaria del estudiante y concibe las literacidades académicas como prácticas sociales que involucran relaciones de poder y construcción de identidades. Propone adoptar este enfoque para entender cómo los jóvenes interactúan con la lectura y la escritura y, así, se consideren los recursos sociales e identidades que aportan cuando acceden a la educación superior. Asimismo, Moreno y Sito analizan investigaciones latinoamericanas sobre la apropiación de las prácticas de lectura y escritura en diversos espacios, como la escuela. Resaltan la necesidad de “superar la visión del déficit lingüístico y cultural y crear escenarios de empoderamiento y justicia social en el marco de lo educativo” (Moreno y Sito, 2019:228).

Una manera de construir espacios más democráticos en la educación es considerando la escritura como una herramienta de aprendizaje. Por medio de ella, los estudiantes aprenden el contenido y el razonamiento de las distintas disciplinas y demuestran lo que han aprendido y lo que se les dificulta entender (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin *et al.*, 2016). Para promover el aprendizaje, se requiere que los docentes aprovechen el potencial epistémico de la escritura (Boillos Pereira, 2020). De acuerdo con Navarro, Ávila Reyes y Cárdenas (2020:3), este “se despliega cuando se fomenta en los estudiantes un interés por aplicar estrategias para resolver una tarea de escritura: planificar, seleccionar contenidos, documentarse, escoger las palabras adecuadas, reformular”. Estas actividades implican no solo registrar información, sino organizarla, reflexionar, tomar decisiones, revisar, lo cual se orienta a crear o transformar el conocimiento. Con ello, se busca que los estudiantes no sean sujetos pasivos, sino agentivos.

La noción de agencia es clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En términos generales, refiere a la capacidad humana socioculturalmente mediada para actuar (Ahearn, 2001) en comunidades de práctica donde los sujetos pueden transformar las estructuras sociales o resistirse

a estas (Zavala, 2011). Para Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino (2020), la agencia facilita la escritura cuando los estudiantes desarrollan recursos de autogestión (no enseñados ni modelados explícitamente) que median entre sus prácticas vernáculas y los requerimientos de la escritura académica; también, cuando sienten compromiso, es decir, involucramiento, motivación e interés con las actividades de escritura.

En la sociedad contemporánea, cada vez son más diversas las prácticas letradas producto de distintos factores, como la globalización y el aprendizaje de idiomas, la divulgación científica, internet y las exigencias de una lectura crítica (Cassany, 2006). El contexto de la pandemia por covid-19 también introdujo transformaciones en las maneras de leer y escribir, en especial en la educación, porque las clases se trasladaron de la presencialidad a la virtualidad y se acrecentó el uso de herramientas de inteligencia artificial.

En este contexto acelerado de cambios, es necesario que la escuela sea consciente de las numerosas formas y modos de leer y escribir, pues se espera que la pedagogía de la literacidad cumpla con garantizar que todo el estudiantado se beneficie del aprendizaje y logre una participación social plena (The New London Group, 1996). Sin embargo, como lo muestran investigaciones, aún continúa vigente el desafío de lograr aprendizajes significativos por medio de la escritura, debido en parte a la idea del aprendizaje como transmisión del conocimiento y al desaprovechamiento del potencial de las nuevas tecnologías (Guerrero y Kalman, 2011; Kalman, 2018).

Con base en la perspectiva de la práctica social, Kalman (2014) investigó las formas en que un grupo de docentes de educación secundaria en escuelas públicas de Ciudad de México incorpora las tecnologías digitales en el aula. Al detectar que una práctica común en los estudiantes era copiar y pegar información de internet, algunas profesoras optaron por rediseñar las tareas. También, desde la perspectiva sociocultural de la literacidad, Marín (2019) realizó una investigación en tres escuelas de secundaria del estado de Puebla (México). Encontró que el formato de clase se orientaba al docente, y que predominaba el dictado de frases, la copia de textos y la respuesta cerrada a preguntas formuladas por el profesor o el libro de texto. Propone que estas prácticas dominantes se articulen con prácticas vernáculas de los estudiantes para conocer mejor las nuevas maneras de leer y escribir en su vida cotidiana producto de las tecnologías de la in-

formación y comunicación, y así potenciar tanto el aprendizaje como la enseñanza de la literacidad.

Asimismo, Rosli, Carlino y Roni (2015) realizaron un estudio etnográfico de caso en una escuela secundaria argentina que recibe estudiantes de bajos recursos socioeconómicos. Luego de analizar el trabajo en el aula de tres asignaturas de ciencias sociales en torno a la lectura y escritura de contenidos disciplinares, hallaron que no se aprovechaba su potencial como herramientas de enseñanza y aprendizaje, sino que era recurrente localizar la información y copiarla. Igualmente, desde una mirada etnográfica, Eisner (2021) investigó las prácticas de lectura y escritura en una escuela secundaria de adultos en la ciudad de Bariloche (Argentina). Uno de sus hallazgos fue que la copia era una forma de escritura muy frecuente para resolver la tarea, de ahí que una de sus propuestas fuera promover la agencia de los estudiantes.

El presente artículo busca contribuir al campo del estudio de la literacidad como práctica social, específicamente, al de la escolar. La pregunta con la que se inició el trabajo de campo fue cómo se desarrollan las prácticas de escritura escolar en el último año de la educación secundaria en una escuela pública de Lima, Perú, en función de los tipos de sujetos que la institución educativa está formando. Conforme se avanzaba en la recolección de datos, emergió la práctica de la copia, por lo que esta investigación se centra en ella por ser un fenómeno relevante para los propios jóvenes participantes. Se enmarca en Perú, país caracterizado por un sistema educativo fragmentado y por profundas desigualdades socioeconómicas (Reátegui, Grompone y Rentería, 2020), y en la educación secundaria, nivel poco estudiado (Uccelli, 2020). Según la Ley General de Educación del Perú, en su artículo 36, este tercer y último nivel de la educación básica regular, que dura cinco años, “forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio” (Congreso de la República, 2003). Sin embargo, todavía persisten problemas en la calidad educativa y la articulación entre niveles (Cuenca, Carrillo, De los Ríos, Reátegui *et al.*, 2017).

Para cumplir con el objetivo de analizar las prácticas de la copia desde una perspectiva sociocultural, se presenta la metodología asumida; posteriormente, se muestran los resultados en conjunto con la discusión por tratarse de un estudio de tipo etnográfico, y finalmente, se cierra el artículo con las conclusiones.

Metodología

Los datos analizados provienen del trabajo de campo realizado en 2023.² Adopté una metodología cualitativa con perspectiva etnográfica (Krause, 1995; Hammersley y Atkinson, 2001; Creswell, 2009). Ello permite estudiar las prácticas de escritura en un tiempo sostenido en contexto y desde la perspectiva de los actores sociales. A continuación, describo la muestra seleccionada y los procesos de recolección y análisis de información.

La muestra seleccionada está conformada por un colegio de gestión pública, tipo de educación considerada como una de las más vulnerables en cuanto a calidad (Cuenca *et al.*, 2017), y un grupo de estudiantes y docentes de quinto año de secundaria del mismo centro. La institución, ubicada en un distrito de Lima metropolitana, imparte educación básica regular en inicial, primaria y secundaria, y es de jornada escolar completa. El objetivo de este modelo de servicio es mejorar la calidad de la enseñanza de las instituciones públicas de secundaria y ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2023). Una significativa parte del alumnado proviene del extranjero, sobre todo de Venezuela; en el aula observada, 12 de 27 estudiantes eran de ese país. La tabla 1 presenta datos sobre la institución educativa y los participantes en la investigación.

Al momento de la investigación, los estudiantes que participaron tenían una edad entre 15 y 18 años, provenientes de Lima, en su mayoría, y de ciudades de Venezuela (Caracas, Barquisimeto, Mérida). Casi todos habían estudiado la primaria y algunos años de la secundaria en otros colegios, debido a que tuvieron que migrar a Perú o atravesaron dificultades económicas por la pandemia. Las tres docentes participantes laboraban por primera vez en la institución y enseñaban en ambas secciones de quinto. Son licenciadas en Educación Secundaria por universidades públicas de Lima. Dos de ellas, con especialidad en Lengua y Literatura, impartían el curso de Comunicación: Lía, quien se retiró antes de acabar el primer bimestre por salud y regresó comenzado el tercero, y Sol, que la reemplazó en el segundo e inicios del tercer bimestre. Ana, con especialidad en Filosofía y Ciencias Sociales, enseñaba Ciencias Sociales. Al momento de la investigación, Lía, la única profesora nombrada, contaba con 35 años de experiencia docente; Ana, con 20; y Sol, con 11.

TABLA 1
Datos sobre la institución educativa y participantes en la investigación (2023)

Dirección Regional de Educación	Lima metropolitana
Modalidad	Educación básica regular
Forma	Escolarizada
Tipo de gestión	Pública de gestión directa
Niveles	Inicial, primaria y secundaria
Turno	Mañana
Modelo de servicio	Jornada escolar completa
Género	Mixto
Estudiantes en total	852
Secciones en secundaria	Dos por año (aproximadamente 29 estudiantes por sección)
Estudiantes participantes	Toda el aula de una sección de quinto (27, de los cuales 15 fueron entrevistados)
Docentes en total	50 (de los cuales 20 son de educación secundaria)
Docentes participantes	Dos de Comunicación y una de Ciencias Sociales

Fuente: elaboración propia a partir de información brindada por la secretaria de la dirección y la oficinista de la institución (julio de 2023).

Para recoger la información, seleccioné métodos o técnicas que suelen utilizarse en la investigación etnográfica: observación, entrevista y análisis documental. En la medida en que realizaba el trabajo de campo, iba procesando los datos. Del registro de observación y de las transcripciones, surgían análisis iniciales que influían sobre futuras decisiones. La tabla 2 presenta las fases y procedimientos para recoger, procesar y analizar la información.

En primer lugar, usé el método de observación en el aula. Desde el inicio del año escolar hasta la mitad (20 de marzo-25 de julio), presencié

las clases de Comunicación (93 horas) y Ciencias Sociales (68 horas) en un aula (cuatro veces por semana) para observar las prácticas de escritura desarrolladas; asimismo, en la medida en que las docentes lo permitieron, participé resolviendo preguntas, aportando a un tema o impartiendo clases. A partir del tercer bimestre hasta culminar el año (agosto-diciembre), continué observando las clases una vez por semana, en especial las de Comunicación debido al regreso de Lía. Iba observando los patrones emergentes para dialogar con la teoría.

TABLA 2

Fases y procedimientos para recoger, procesar y analizar la información

Fases	Recolección de datos	Proceso y análisis
Noviembre 2022-febrero 2023	Contacto con autoridades del colegio para solicitar el permiso de recolección de datos	Llenado de formulario de trámite en el colegio, y elaboración de protocolos de consentimiento y asentimiento informado para recoger la información
Marzo-julio	Observación de todas las clases de Comunicación y Ciencias Sociales (cuatro veces por semana)	Registro de información, transcripción y análisis de grabaciones
Marzo-julio	Recolección de documentos institucionales y estudiantiles	Registro de información y análisis de documentos
Abril-agosto	Entrevistas individuales a tres docentes de cursos observados	Transcripción y análisis de grabaciones
Abril-mayo	Tres grupos focales conformados por cinco estudiantes cada uno	Transcripción y análisis de grabaciones
Junio-julio	Entrevistas individuales a cuatro estudiantes	Transcripción y análisis de grabaciones
Agosto-diciembre	Regreso al colegio para llenar vacíos y seguir recogiendo información	Registro, transcripción y análisis de la información

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, después de presenciar algunas clases y establecer una relación de mayor confianza con los participantes, realicé entrevistas

semiestructuradas. Primero llevé a cabo las individuales a las docentes; fueron dos a cada una (casi a la mitad de sus clases observadas y al finalizar la observación reiterada de estas). Realizar dos entrevistas en distintos momentos ayudó a enriquecer la información obtenida en la primera, y seguir preguntando a partir de lo observado en el aula y de los datos que emergían.

Posteriormente, para recoger de los mismos estudiantes sus experiencias con la escritura en la educación secundaria, la quinta y sexta semana, realicé tres grupos focales conformados por cinco estudiantes cada uno, con lo cual participó más de la mitad del aula (15 de los 20 que normalmente asistían). Como lo he mencionado, en los grupos, había alumnos tanto de Perú (10) como de Venezuela (5). Con el fin de profundizar en las prácticas de escritura, casi al finalizar el segundo bimestre, entrevisté individualmente a cuatro estudiantes que participaron en los grupos focales. Para obtener una muestra representativa y diversa del aula, decidí que fueran de diferente género, nacionalidad y desempeño en las actividades de escritura observadas, además de que casi siempre asistieran a clase: una de Perú (Mari) y uno de Venezuela (Juan), ambos de alto desempeño, y a una venezolana (Olga) y uno peruano (Luis), de regular a bajo desempeño.

Las entrevistas individuales duraron aproximadamente 45 minutos y los grupos focales, 60. Se realizaron dentro de la institución (salvo el caso de Lía y Sol, que prefirieron hacerlo por Zoom). Elaboré guías de preguntas como instrumento. Conforme recogía las entrevistas, las transcribía en su totalidad. Revisarlas exhaustivamente ayudó a identificar patrones emergentes. Aparte, durante el tiempo de la recolección de datos, conversaba informalmente en el colegio con estudiantes y docentes sobre las prácticas de escritura o lo comentado en las entrevistas; ello permitió seguir obteniendo información y socializar interpretaciones preliminares hasta culminar el año, lo que enriqueció el análisis.

Finalmente, desde el inicio del año escolar hasta el final, analicé documentos de la institución y de los estudiantes. Estos fueron la planificación anual de los cursos observados, el libro de texto de Ciencias Sociales, las fichas de trabajo en clase, los cuadernos y textos de los estudiantes y lo anotado en la pizarra. Registraba esta información y la analizaba en diálogo con lo observado, las entrevistas y la teoría. La triangulación entre las distintas fuentes de datos permitió comprender mejor el fenómeno

estudiado, producir datos densos y brindar mayor confiabilidad a los resultados de la investigación.

Resultados y discusión

Durante la recolección de datos, observé que era habitual una escritura reproductiva. Una categoría que emergió durante el trabajo de campo fue la práctica de la copia. Por un lado, figuraban las formas tradicionales de copiar, procedentes de la pizarra o del libro de texto. Por otro, circulaban formas más contemporáneas asentadas en las tradicionales. Los resultados evidenciaron tensiones entre la reproducción de la copia y la agencia de los estudiantes, indistintamente de su nacionalidad o género, aunque con mayor incidencia en los de regular a bajo desempeño. Asimismo, los hallazgos revelaron por qué se practica la copia.

Prácticas tradicionales de la copia

En las clases de Comunicación y Ciencias Sociales era habitual copiar información de la pizarra al cuaderno. Las docentes lo alentaban: “Copien, copien” (Lía, 6 de setiembre), lo que revelaba las expectativas construidas en torno a esta práctica. Los estudiantes solían preguntar (por lo general, con un “nosotros”) qué debían copiar: “El ejemplo, ¿no lo copiamos?” (Inés, 10 de julio). Así, asumían un rol pasivo:

LEO: ¿*Tenemos que copiar*³ todo eso?

ANA: Hace rato, hijito.

(Clase de Ciencias Sociales, 5 de julio)

En la interacción, la respuesta de la docente normaliza la copia; se espera que los alumnos reproduzcan idénticamente lo escrito en la pizarra. Esta adquiere un papel predominante en el aula porque es la voz que aparece en los cuadernos, material que se queda con ellos (los libros permanecen en la institución por ser prestados) y es constantemente revisado, al menos por Lía y Ana. Si alguien falta o llega tarde, lo deseable es que copie del cuaderno de un compañero. Todo esto revela una rutina socializada y muy asentada en la escuela que integra esta práctica y otorga a los estudiantes la identidad de copistas.

En Ciencias Sociales, los alumnos solían trabajar con un libro de texto proporcionado por el Ministerio de Educación⁴ y fichas del libro de

trabajo que la profesora Ana les entregaba fotocopias. Por lo general, Ana iniciaba la clase con la presentación de un tema. Iba explicándolo y copiando información en la pizarra, pero sin referir a fuentes. Luego, indicaba la tarea para revisarla, casi siempre de inmediato. Las actividades frecuentemente consistían en responder preguntas del libro, completar una ficha a partir de su información o realizar un esquema o resumen a partir de lo leído individualmente en el libro y copiado de la pizarra. Conforme terminaban, los alumnos le mostraban su trabajo para ser calificados. Al momento de la revisión, aparte de corregirles la ortografía y pedirles que sintetizaran la información si era extensa, sus comentarios se enfocaban en que no copiaran igual que el texto, sino con sus “propias palabras”:

No he dicho *transcripción*; veo *transcripción* y no pongo nota (4 de abril, esquema de historia).

A ver, chicos, cuando pongan las respuestas, *no copien igual* (30 de mayo, ficha de geografía).

Acá te está diciendo que expliques; *estás copiando* lo del libro. Por ahora te lo paso [...]. No lo que dice ahí tal cual, sino *decirlo con tus propias palabras* (31 de mayo, ficha de geografía).

La respuesta está en el libro. *No lo copien igual*; por favor, *parafraseen* (21 de junio, preguntas sobre economía).

La próxima vez *no lo copies igual*. *Trata de hacerlo a tu manera, con tu lenguaje más coloquial* (21 de junio, ficha sobre economía).

Según lo observado, al menos para esta docente, es legítimo copiar exactamente de la pizarra, pero no del libro de texto (“no pongo nota”). En sus intervenciones aparece el sustantivo “transcripción” con el sentido de copia literal que no será aceptada. Algunos estudiantes resolvían la tensión rehaciendo la tarea. Ana les exigía que parafrasearan, que elaboraran un esquema con sus “propias palabras”, pero no modelaba cómo hacerlo, no explicaba qué significa “lenguaje más coloquial” ni comentaba respuestas de los estudiantes que lograron cumplir con sus expectativas, pese a que muchos presentaban dificultad. La falta de explicación de términos como “transcripción” y “lenguaje más coloquial”, y el dar por sentado que los estudiantes saben elaborar esquemas, resúmenes y paráfrasis revelan una

“práctica institucional del misterio” (Lillis, 1999). La docente asume que conocen cómo realizar la tarea y no explicita significados.

Aunque se busca cierta agencia con el pedido de parafrasear, la tarea se reduce a la localización de información y su transmisión sin mayor reflexión ni diálogo, al igual que lo hallado en otros estudios (Rosli, Carlino y Roni, 2015; Kalman, 2018; Marín, 2019). Ante la detección de la práctica frecuente de la copia, la profesora no opta por repensar las actividades, como ocurrió con algunas docentes en la investigación de Kalman (2014), sino que se mantiene sin enseñarles a reformular ideas reconociendo su procedencia; construir nuevos conocimientos basados en información diversa o, como se señala en la planificación anual del curso, interpretar críticamente las fuentes. En el currículo nacional de educación secundaria, para el área de ciencias sociales, se busca que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica y, entre otras competencias, construyan interpretaciones históricas, empleando diversas fuentes, contrastando interpretaciones y elaborando explicaciones (Ministerio de Educación, 2016). Resulta difícil lograr esta competencia si el énfasis está en una escritura reproductiva, inmediata y sin mayor diálogo.

Prácticas de la copia a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías

El contexto de la pandemia por covid-19 ocasionó que las clases escolares en el Perú se impartieran virtualmente desde marzo de 2020 hasta diciembre de 2021. La virtualidad durante esta etapa generó que las tecnologías digitales se insertaran con más rapidez en las prácticas letradas y, en algunos casos, incrementó la práctica de la copia, incluso en la propia percepción de las docentes:

Ha sido un costo para todos, sobre todo para los chicos, ¿no? Son tres años que se han perdido prácticamente en la parte educativa porque *los chicos se han acostumbrado a copiar y pegar, copiar y pegar*, o no hacer tareas igualito porque sabían que iban a pasar (Ana, segunda entrevista, 8 de agosto).

Las profesoras son conscientes de la problemática de la copia a partir de recursos de internet, de que los estudiantes “se han acostumbrado a copiar y pegar” durante la pandemia, de ahí que surja la conexión entre esta práctica y la virtualidad. Como plantea Vargas Franco (2019), el avance vertiginoso de las tecnologías digitales ha propiciado que el plagio académ-

mico adquiriera mayor importancia; sin embargo, el énfasis está en aspectos éticos y legales, y no en la dificultad en la apropiación de convenciones de la escritura académica. Precisamente solo el tema de los derechos de autor y de los elementos que se registran en las referencias fue abordado por Lía al culminar el año al ser consciente de que “el plagio en las instituciones educativas casi se ha institucionalizado” debido en parte a la pandemia (segunda entrevista, 18 de diciembre). De las tres profesoras, Lía emplea el término “plagio” con el sentido de copiar información de fuentes sin reconocer la autoría, y todas aluden a “copiar y pegar” de internet como una práctica habitual en los estudiantes, pero muy poco se referían a ello en las clases. Solo Ana, cuando revisaba las tareas basadas en el libro de texto, pedía que no copiaran igual. Tenía cierto control en notar la copia procedente del libro, mas no de recursos de internet. Esto muestra que las prácticas más contemporáneas son aún más problemáticas que las tradicionales.

Los estudiantes también relacionan la copia con la virtualidad durante la pandemia:

ENTREVISTADORA (E): Y en secundaria, ¿cómo han sido tus experiencias en la escritura? [...]

OLGA: Aunque mira [...], casi todo fue en virtual. Entonces uno como que buscaba en Google, en una página que se llama Brainly. No sé si la conoce.

E: Ya.

OLGA: Ya y ahí te sale todo [...] *como era así en virtual yo lo copiaba* así [...], pero en presencial, eh, me costó un poquito.

[...]

E: ¿Y no se daban cuenta?

OLGA: [ríe] No sé cómo pasa esto [sonríe].

E: ¿Y acá les han hablado del tema del plagio, de la copia [...]?

OLGA: No.

(Entrevista, 14 de julio)

En la interacción, Olga, quien cursó la primaria en un colegio público en Barquisimeto (Venezuela) y no contó con suficiente apoyo en su escritura tanto en la escuela como el hogar, manifiesta que en el presente colegio (donde la ubicaron en segundo sin realizar primero) recurre a páginas de internet para copiar información y así entregar sus tareas. Esta práctica

empezó a realizarla durante la pandemia. La estudiante construye una representación de la copia a partir de fuentes de internet (la risa puede interpretarse como cierta complicidad en la apropiación de lo ajeno) como una práctica invisibilizada en el colegio al pasar desapercibida (“no sé cómo pasa esto”) y no abordarse en clase, lo cual también es notado por otros estudiantes:

Uno también se *debe* interesar mucho con el tema del *plagio* [...]. Es *algo incorrecto*, pues no *debe* hacerse obviamente, *pero* tristemente en la sociedad hay algunas personas, incluso nuestros gobernantes, los presidentes,⁵ todo, los políticos que lo utilizan [...]. Siento que lo están [...] dejando muy de lado y que a que las personas aprovechan esa ignorancia, por decirlo así, para hacer ese ese tipo de cosas o para así cometer el plagio y que a lo mejor *algunos*, incluso para los *profesores*, a lo mejor algunos *no lo tomarán en cuenta* (Juan, entrevista, 5 de julio).

Juan utiliza el término “plagio” para referir que este fenómeno está invisibilizado en la institución, donde estudió desde primero de secundaria. En cambio, en su anterior colegio (privado y ubicado en Caracas), desde la primaria le solicitaban trabajos en los que debía citar las fuentes empleadas; según relata, fue sobre todo su madre quien lo apoyaba en sus tareas de escritura. Probablemente por esta socialización temprana con las prácticas de la cita y el plagio asume una posición ética. Construye el plagio como una práctica incorrecta que no debe cometerse; reitera el verbo “deber” para marcar la obligación. Sin embargo, como señala con la conjunción adversativa “pero”, es una práctica extendida en la sociedad, de ahí que también lo construya como una problemática social, no tomada en cuenta por “algunos”, grupo en el que están incluidos los profesores.

Es frecuente que en la etapa escolar no se enseñen sistemas de citación (Rodríguez Jiménez, 2023). En efecto, este tema no fue abordado en la secundaria, según indicaron los estudiantes, salvo en la penúltima semana de clases, cuando Lía se centró en los elementos que componen las referencias usadas en trabajos de investigación. Aparte de esta clase, solo algunos docentes les pedían trabajos para hacer en casa donde colocaran las referencias al final. Las más usadas eran Wikipedia y diarios nacionales; si empleaban inteligencia artificial para presentar sus tareas escritas o exponer oralmente no lo señalaban o consignaban otras fuentes en su lugar.

En este contexto, en el que no se enseña a elaborar textos basándose en fuentes y en el que algunos docentes piden no copiar igual o colocar solo las referencias al final, emergió la agencia de los estudiantes. De acuerdo con Taboada (2023), la agencia no es algo que posea el individuo, sino algo que surge en situaciones específicas. Los hallazgos revelaron en algunos casos no una copia pasiva, sino una con cierta creatividad y agencia al emplear una serie de estrategias, como la supresión o sustitución de términos.

E: Y eso del plagio, ¿ese término no se utiliza mucho en el colegio, no les hablan mucho del plagio?

LUIS: O sea *nos dicen que no copiemos*, que se van a dar cuenta, *pero aun así encontramos la forma de copiarnos* [ríe].

E: Encuentran la forma de copiar.

LUIS: Sí, es que *uno es ingenioso y se las ingenia*.

E: ¿Y cómo terminan copiando?

LUIS: Ese es un secreto, pues, *miss* [ríe]. No se revela eso.

E: [...] Porque puedes cambiar algunas palabras...

LUIS: Así es, es más, este *transcribiendo*.

E: Transcribiendo...

LUIS: O sea, por ejemplo, *si yo plagio un párrafo, corto algunas, algunas frases, cambio unas palabras* y le doy un contexto similar y ahí lo paso, porque no puedo copiarlo exactamente igual.

E: ¿Y no has pensado, por ejemplo, en citar?

LUIS: ¿Citar?

E: Sí.

LUIS: ¿Cómo es eso?

(Entrevista, 12 de julio)

Luis, quien estudió la primaria en el Puericultorio Pérez Aranibar –en el área metropolitana de Lima, donde vive desde pequeño– y primero de secundaria en otro colegio público de la capital, se posiciona como ingenioso cuando alude a la práctica de la copia. A diferencia de la docente Ana, con “transcribir” alude a suprimir palabras y cambiar términos por otros para no copiar igual. Emplea prácticas autogeneradas, noción que acentúa “la dimensión de agentividad que los sujetos despliegan, desarrollando sus propios recursos en una relación a la vez de resistencia y de acomodación a las prácticas escolares” (Eisner, 2021:25). Para evitar “plagiar un párrafo”,

realiza lo que se denomina *patchwriting*, parafraseo de un escritor novel que reconstruye el texto original suprimiendo información y cambiando algunas palabras por otras sin consignar la referencia (Howard, 1992; Vargas Franco, 2019). Algunos investigadores consideran este parafraseo como un tipo de plagio; en cambio, otros, como los primeros intentos de apropiarse de los discursos académicos (Ivanič, 1998; Vargas Franco, 2019). Esta estrategia usada por Luis, así como por otros alumnos, no es aprovechada para enseñar a parafrasear reconociendo las fuentes de apoyo con propósitos específicos.

Otros estudiantes, en conversaciones informales, también refirieron a prácticas autogeneradas para cumplir con sus tareas escolares. Por ejemplo, Olga copia y pega información de fuentes de internet, pero a veces cambia algunas palabras para que “no sea solo Google, sino Google y yo” (29 de noviembre); John copia de diversas fuentes de la web y luego resume evitando que el lenguaje sea “brusco y muy técnico” para que no se note que copió (29 de noviembre); otros alumnos (Ian y Paul) emplean inteligencia artificial (ChatGPT, Ask AI, Cici, Truora),⁶ aparte de fuentes como Wikipedia, pero cambian términos para que “no se vea tan robotizado ni mecanizado” (3 y 29 de noviembre); Lili sustituye palabras de textos que copia de internet por sinónimos para darle “un toque original y que no se vea igual a los demás” (27 de noviembre). Estas respuestas exhiben valoración por cierta originalidad (“un toque original”), articulación de voces (“Google y yo”), tipo de lenguaje (no “brusco”, “robotizado” ni “mecanizado”), lo cual puede estar conduciendo a la apropiación de literacidades escolares o académicas. En estas prácticas de literacidad desarrolladas por los mismos estudiantes, como señala Eisner (2021), surge cierta agencia.

Siguiendo a Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino (2020), el interés por la actividad de escritura moviliza la agencia; una forma de instaurarla en el texto es por medio de la voz autoral. Sin embargo, el desinterés la obstaculiza, como sucedió con algunos estudiantes que optaban por solo copiar información de fuentes de internet por no sentirse motivados por las actividades de escritura que les solicitaban. Estas prácticas contemporáneas manifiestan tensiones entre una copia pasiva y una con cierta agencia que logran desarrollar los estudiantes, pero no es aprovechada para enseñar a crear conocimiento articulando su voz con otras de una manera responsable.

Los porqués de las prácticas de la copia

Las prácticas tradicionales de la copia se traspasan a prácticas más contemporáneas. Los estudiantes siguen reproduciendo información, solo que de otros medios. Ello guarda relación con la idea bastante extendida de que el conocimiento se reproduce. No es que copien solamente porque tienen acceso a diversos recursos de internet, sino que es una práctica ritualizada en la escuela históricamente.

Si las tareas de escritura se orientan a la entrega de un producto sin considerar el proceso de su elaboración, es probable que emerja la práctica reproductora de información o el “fraude”, término que emplea Eisner (2024) para referirse a tareas que los estudiantes generan por medio de la inteligencia artificial generativa. En las clases de Sol y Ana era habitual la práctica de la copia a partir del libro de texto y de recursos de internet. También ellas, sobre todo Sol, copiaban y pegaban información de la red en la pizarra⁷ sin reconocer la autoría. De acuerdo con los datos recogidos, ambas concebían la escritura como producto. En cambio, Lía, como un proceso complejo que involucra varias habilidades. Al inicio del año escolar, les pidió a los alumnos que elaboraran un portafolio que consistía en redactar a mano párrafos cortos sobre su experiencia personal y los borradores eran corregidos en clase; los estudiantes se posicionaron como productores de textos.

Las instituciones educativas y sus docentes son un factor clave en la formación de sujetos creadores de conocimiento. La siguiente interacción muestra cómo la escuela puede limitar la agencia estudiantil:

E: ¿Por qué lo copiabas?

OLGA: Ah porque me daba mucha flojera [ríe]. Es que lo que pasa es que *yo no era buena. Yo no soy buena* así como para pensar en *crear un párrafo* [...] y *yo prefiero, necesito* como *una idea*, ver como un párrafo para poder yo hacerlo, pero yo *crear* sola un párrafo no, *no puedo*, no me sale.

(Entrevista, 14 de julio)

Olga construye una visión del déficit de sí misma. Primero, manifiesta que copia por flojera. Sin embargo, después, se evalúa como alguien que no puede “crear un párrafo” (reitera el verbo “crear”). Se autoenmienda: primero dice “yo no era buena”; luego, “yo no soy buena”. Ante esta incapacidad, recurre a una fuente externa como internet para sentirse segura.

Esta herramienta tecnológica muchas veces modela para los estudiantes al proveerles ideas en vista de que algunos docentes no les brindan suficiente apoyo en su escritura, como se observa a continuación.

E: Acá, en el colegio, ¿sienten que reciben algún apoyo en su escritura de algunos docentes?

ROSA: La de Sociales.

LUCY: Por parte de la profesora de Sociales y la de Comunicación [en referencia a Lía].

ROSA: Más, no.

LUCY: Que nos corrigen las tildes, la puntuación, las mayúsculas [...]. Bueno también está el Google [sonríe].

(Grupo focal 2, 4 de mayo)

En los grupales focales no emergió la práctica de la copia (probablemente por no estar en la guía de preguntas y no haber observado suficientes clases), pero se mencionó internet como un recurso de apoyo en la escritura. Esta interacción, así como la siguiente, muestra la percepción de los estudiantes sobre la ausencia de enseñanza de la escritura.

E: ¿Cómo imaginas que va a ser escribir en la universidad?

MARI: Yo creo que *en la universidad* ya de frente te van a decir “[...] escríbeme un ensayo de tal cosa”. No te van a estar explicando cómo son los signos de puntuación, cómo es este, cómo es que se elabora un párrafo porque eso es algo que te lo tienen que enseñar en el colegio porque en la universidad [...] ya han dado por claro que eso ya lo debes [...] de haber aprendido. De frente te mandan a hacer eso. Entonces *muchos estudiantes de acá se van a chocar*, porque *no van a saber ni siquiera cómo escribir un párrafo*.

(Entrevista, 21 de junio)

Mari, quien estudia desde segundo de secundaria en el colegio (sus dos anteriores escuelas eran privadas en Lima y contó con apoyo en su escritura), siente que esta falta de enseñanza tendrá repercusiones en la universidad, espacio representado como más exigente y que supondrá que saben escribir ensayos. Como plantea Zavala (2009a:348), suele asumirse “que los estudiantes en la educación superior ingresan a estas instituciones

listos para responder las demandas de literacidad que les exige este nivel”. Sin embargo, no siempre es así, de ahí que muchos jóvenes experimenten una conmoción al comenzar su etapa universitaria (Roald, Wallin, Hybertsen y Stenøien, 2021; Uribe Gajardo, Lovera Falcón y Navarro, 2022).

Al predominar una escritura reproductiva, la institución no forma a los estudiantes como autores de sus textos que pueden generar nuevos significados, sino como copiadore que reproducen significados de otros. Hall y Robinson (1994) afirman que es común que exista control sobre la escritura de los niños en la escuela, debido a que suelen copiar lo que los docentes escriben y se les impone corrección al escribir (precisión, caligrafía, ortografía). Esto, sumado a la falta de acompañamiento en el proceso, genera que estudiantes como Olga se paralicen y opten por la copia porque sienten que no pueden solos. No obstante, en paralelo a la escuela, ella ha sido capaz de escribir mucho para sentirse mejor. Describe esto como una práctica que creó y le otorga sentido a lo que hace:

E: ¿Escribes fuera de la escuela?

OLGA: Mmm, ahorita que se acuerda que yo no, yo no estaba bien.

E: Sí.

OLGA: Yo me ponía a *escribir, escribir*, y ahí tengo varios, varias cosas.

E: [...] ¿qué has escrito, un diario, poemas, cartas?

OLGA: No, como lo que yo siento [...] mis sentimientos y ahí, ya hace que yo me sienta un poco mejor porque como boto todo.

E: Como una terapia...

OLGA: Ajá una terapia [...] que me creé yo sola [sonríe]. [...] Yo dije voy a escribir a ver si yo me siento mejor, y empecé a *escribir* y a *escribir*.

(Entrevista, 14 de julio)

Olga se posiciona como creadora de un texto en un contexto particular, un problema personal, y con un propósito específico, sentirse mejor. De la forma en que repite “escribir” dos veces en dos lugares, se desprende que escribió un texto extenso (como más adelante precisa en la entrevista, “ahí yo escribí, y yo escribí, escribí, escribí un testamento largo”). Ello contrasta con lo limitada que se siente en la escuela. Esta práctica para sentirse

mejor muestra que con la escritura se transforma algo, se reconfiguran los sentimientos, lo cual tiene sentido para quien lo hace y moviliza su agencia al sentirse comprometida con la actividad. En cambio, con la copia solo se reproduce. La imposición de ciertas maneras de escribir en la escuela puede terminar limitando la agencia de los estudiantes y promoviendo la formación de sujetos sin voz.

Conclusiones

Los resultados provenientes de diversas fuentes de datos muestran tensiones entre la reproducción de la copia y cierta agencia estudiantil. Por un lado, se manifiesta la tensión de que sí es legítimo copiar de la pizarra, práctica alentada por todas las docentes, mas no del libro de texto. Existe cierto control de la copia procedente de este último y se exige parafrasear, pero no se enseña cómo, con lo cual prevalece una “práctica institucional del misterio” (Lillis, 1999). Por otro, en las prácticas más contemporáneas a partir del uso de las nuevas tecnologías y menos controlables, figura una copia pasiva en estudiantes y docentes, y otra en la que el alumnado no se limita a copiar mecánicamente, sino que despliegan prácticas letradas autogeneradas que movilizan su agencia. Sin embargo, esta capacidad de actuar no es visibilizada ni aprovechada para potenciar su propia voz, enseñar a otorgar la autoría debida y, así, formar sujetos creadores o transformadores de conocimiento.

La copia se inscribe en prácticas escolares más amplias, en las que se asume que el conocimiento se reproduce y no que se construye; de esa manera, se desaprovecha el potencial epistémico de la escritura. Si los estudiantes solo reproducen información, su agencia en la escritura disminuye y se les incapacita como autores. Ello impide tanto la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y con sentido ético (lo que se aspira en el currículo nacional) como la mejora en la calidad de la enseñanza, propósito del sistema educativo peruano, como es el caso de los colegios de jornada escolar completa.

La interrelación entre lo que sucede en el aula y la sociedad demanda que el sistema educativo ofrezca experiencias de aprendizajes significativos y esté preparado para afrontar nuevos desafíos. Debido a que cada vez es más frecuente que los estudiantes recurran a fuentes de internet o a la inteligencia artificial, como ChatGPT, para realizar sus tareas escolares, es necesario promover un uso responsable y crítico de estas herramientas.

También se requiere capacitar a los docentes para que asuman un rol activo como guías en la creación de conocimientos en entornos digitales con propósitos específicos.

El presente artículo enriquece el campo de las investigaciones de la escritura como práctica social al estudiarla en contexto en un tiempo sostenido y validando las voces de los actores educativos, estudiantes y docentes. En específico, contribuye a avanzar en la investigación de prácticas de la copia más contemporáneas en la educación secundaria, y en la importancia de visibilizar y promover la agencia de los estudiantes en la escritura. Entender los porqués de las prácticas de la copia es útil para pensar tanto en políticas educativas que promuevan el potencial epistémico de la escritura como en la transición hacia la universidad, espacio en el que también ocurre la problemática de la copia y el plagio (Vargas Franco, 2019; Boillos Pereira, 2020; Duche Pérez, Arias Chávez, Ramos Quispe y Gutiérrez Aguilar, 2020; Carrasco Altamirano, 2023; Rodríguez Jiménez, 2023), y predomina una escritura reproductiva (Serrano, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012; Giraldo Giraldo, 2015). Es imperativo conocer las prácticas de escritura de los estudiantes en anteriores entornos educativos y acompañarlos en su proceso de aprendizaje para facilitarles el acceso a otros ámbitos en los que circularán, como el académico y laboral.

Aunque existen limitaciones del estudio al centrarse en una escuela, un año de la educación secundaria y dos cursos, las problemáticas encontradas podrían extrapolarse a otros contextos similares. Para futuras investigaciones se sugiere incrementar participantes de otras escuelas y de otros años de secundaria e investigar las prácticas de escritura en los demás cursos con el fin de comparar los resultados obtenidos. Existe la necesidad de continuar estudiando etnográficamente las prácticas de la copia con miras a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y construir espacios más democráticos, lo cual incluye la formación de ciudadanos críticos, con sentido ético y creadores de conocimiento.

Agradecimientos

Agradezco al grupo de estudiantes y docentes que participaron en la investigación. Asimismo, muestro mi profundo agradecimiento a Virginia Zavala, mi maestra y asesora, por su constante apoyo en la elaboración de este artículo.

Notas

¹ En adelante, en este artículo se empleará el masculino con el único objeto de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Para realizar la investigación, solicité permiso a las autoridades del colegio, institución con la que no tenía ningún vínculo. Una vez obtenida la autorización, procedí con el desarrollo de protocolos de consentimiento y asentimiento informado para cada perfil de participante y técnica de recolección de información. Asimismo, con el objeto de preservar el anonimato de los participantes en la investigación, empleo un seudónimo para cada estudiante y docente.

³ Las cursivas se emplean para destacar términos de las transcripciones.

⁴ En el caso de la materia de Comunicación, no se trabajó con estos libros porque, de

acuerdo con la profesora Lía, los habían robado del colegio antes de iniciar las clases.

⁵ En el mes en que se realizó la entrevista, la prensa reveló que la entonces presidenta de la república Dina Boluarte habría cometido plagio en un libro de coautoría.

⁶ Al momento de realizar el trabajo de campo, la inteligencia artificial no era una herramienta usada con frecuencia. No era claro cómo la empleaban los alumnos, y los profesores no solían hablar sobre ello. En la investigación, no indagué directamente por las prácticas de la inteligencia artificial, pero fue muy relevante que algunos estudiantes mencionaran el tema en conversaciones informales, lo cual muestra que era una práctica emergente.

⁷ El aula no contaba con ningún dispositivo electrónico.

Referencias

- Ahearn, Laura (2001). "Language and agency", *Annual Review of Anthropology*, vol. 30, pp. 109-137.
- Ávila Reyes, Natalia; Navarro, Federico y Tapia-Ladino, Mónica (2020). "Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 98, pp. 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Barton, David y Hamilton, Mary (2000). "Literacy practices", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Londres: Routledge, pp. 7-14.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/4030> (consulta: 7 de marzo de 2023).
- Boillos Pereira, Mari Mar (2020). "Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica", *Educación XXI*, vol. 23, núm. 2, pp. 211-229. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25658>
- Boughey, Chrissie (2000). "Multiple metaphors in an understanding of academic literacy", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 6, núm. 3, pp. 279-290.
- Carrasco Altamirano, Alma (2023). "Acompañamiento docente que pueda combatir el plagio", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 97, pp. 629-636.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel y Aliagas, Cristina (2007). "Miradas y propuestas sobre la lectura", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 162, pp. 18-22.

- Congreso de la República (2003). *Ley General de Educación, Ley N.º 28044*. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf (consulta: 26 de abril de 2023).
- Creswell, John (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 3ª ed., Thousand Oaks: SAGE.
- Cuenca, Ricardo; Carrillo, Sandra; De los Ríos, Carlos; Reátegui, Luciana y Ortiz, Glenn (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*, Documento de Trabajo 237, serie Educación 16, Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Disponible en: <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/9> (consulta: 7 de marzo de 2023).
- Duche Pérez, Aleixandre; Arias Chávez, Denis; Ramos Quispe, Teresa y Gutiérrez Aguilar, Olger (2020). “Representaciones sociales de estudiantes universitarios peruanos sobre el plagio en la escritura académica”, *Revista Conrado*, vol. 16, núm. 72, enero-febrero, pp. 155-162.
- Eisner, Laura (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 Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 9, pp. 17-36.
- Eisner, Laura (2024). “Hacerle lugar a la IA en el aula: una mirada de las prácticas de literacidad”, *LETS-CINVESTAV* (blog), 27 de marzo. Disponible en: <https://lets.cinvestav.mx/Blog/TabId/134/ArtMID/543/ArticleID/141/Hacerle-lugar-a-la-IA-en-el-aula-una-mirada-de-las-pr225cticas160de160literacidad.aspx> (consulta: 29 de mayo de 2024).
- Giraldo Giraldo, Camilo (2015). “La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades”, *Ánfora*, vol. 22, núm. 38, pp. 39-58.
- Guerrero, Irán y Kalman, Judith (2011). “Matices en la inserción de tecnologías en el aula: posibilidades de cambio en las prácticas docentes”, *Cuadernos Comillas*, vol. 1, pp. 84-104.
- Hall, Nigel y Robison, Anne (1994). “Power and control in young children’s writing”, en M. Hamilton, D. Barton y R. Ivanič (eds.), *Worlds of literacy*, Filadelfia: Multilingual Matters, pp. 121-133.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*, 2ª ed., Barcelona: Paidós Básica.
- Hendricks, Monica y Quinn, Lynn (2000). “Teaching referencing as an introduction to epistemological empowerment”, *Teaching in Higher Education*, vol. 5, núm. 4, pp. 447-457.
- Hernández, Oscar y Kalman, Judith (2016). “Usar las palabras de otros como práctica social: complejizando la conversación”, *LETS-CINVESTAV* (blog), 19 de setiembre. Disponible en: <https://lets.cinvestav.mx/Blog/TabId/134/ArtMID/543/ArticleID/70/Usar-las-palabras-de-otros-como-pr225ctica-social-Complejizando-la-conversaci243n.aspx> (consulta: 29 de mayo de 2024).
- Howard, Rebecca (1992). “A plagiarism pentimento”, *Journal of Teaching Writing*, vol. 11, núm. 2, pp. 233-245. Disponible en: <http://www.citationproject.net/wp-content/uploads/2018/03/Howard-Plagiarism-Pentimento.pdf> (consulta: 30 de mayo de 2024).
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*, Amsterdam: John Benjamins.

- Kalman, Judy (2014). “Más allá de las explicaciones comunes: la incorporación de la tecnología y la cultura digital en el aula”, *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 6, pp. 33-62. <https://doi.org/10.34236/rpie.v6i6.40>
- Kalman, Judith (2018). “Lo académico, la escritura y el giro digital”, en A. Villa (ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*, Vigo: Foro Internacional de Innovación Universitaria, pp. 609-618.
- Krause, Mariane (1995). “La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos”, *Temas de Educación*, núm. 7, pp. 19-39.
- Lillis, Theresa (1999). “Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery”, en C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Filadelfia: John Benjamins, pp. 127-147.
- Marín, José (2019). “Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 28, pp. 32-57. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>
- Mateos, María del Mar; Martín, Elena y Villalón, Ruth (2006). “La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender”, en J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó, pp. 231-242.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de educación secundaria*, Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf> (consulta: 7 de marzo de 2023).
- Ministerio de Educación (2023). *Disposiciones para la inclusión o exclusión de instituciones educativas al/del modelo de servicio educativo jornada escolar completa*, norma técnica, 13 de junio, pp. 1-15. Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4313912-0079-2023-minedu> (consulta: 22 de noviembre de 2023).
- Moreno, Emilce y Sito, Luanda (2019). “Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Navarro, Federico; Ávila Reyes, Natalia y Cárdenas, Marcelo (2020). “Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 22, e15, pp. 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Reátegui, Luciana; Grompone, Álvaro y Rentería, Mauricio (2020). “Brechas de origen, brechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos”, *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 12, pp. 33-54. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.162>
- Roald, Gunhild Marie; Wallin, Patric; Hybertsen, Ingunn Dahler y Stenøien, Jorun (2021). “Learning from contrasts: first-year students writing themselves into academic literacy”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 45, núm. 6, pp. 758-770. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1813264>

- Rodríguez Jiménez, José Raúl (2023). “Ampliando el horizonte sobre el plagio académico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 97, pp. 661-672.
- Rosli, Natalia; Carlino, Paula y Roni, Carolina (2015). “Retención escolar y educación de calidad: logros y desafíos pendientes en una escuela secundaria argentina”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, núm. 102, pp. 1-32. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1911>
- Serrano, María Stella; Duque de Duque, Yolimar y Madrid de Forero, Alix (2012). “Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar?”, *Educere*, vol. 16, núm. 53, enero-abril, pp. 93-108.
- Street, Brian (2004). “Los nuevos estudios de literacidad” (traducción de Alfredo Alonso Estenoz de la versión original en inglés publicada en 1993), en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107.
- Street, Joanna y Street, Brian (2004). “La escolarización de la literacidad”, en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 181-210.
- Taboada, María Beatriz (2023). “Educación, tecnologías y agencias en tiempos de virtualidad forzada”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 16, pp. 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.etat>
- The New London Group (1996). “A pedagogy of multiliteracies designing social futures”, *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, pp. 60-92.
- Trigos-Carrillo, Lina (2019). “A critical sociocultural perspective on Academic Literacies in Latin America”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 13-26.
- Uccelli, Francesca (2020). “Introducción: educación secundaria y adolescencia”, *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 12, pp. 5-6. Disponible en: <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/206> (consulta: 22 de noviembre de 2023).
- Uribe Gajardo, Fernanda; Lovera Falcón, Pablo y Navarro, Federico (2022). “‘Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás’: escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad”, *Pensamiento Educativo*, vol. 59, núm. 2, pp. 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.7>
- Vargas Franco, Alfonso (2019). “Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, enero-abril, pp. 155-179. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08>
- Zavala, Virginia (2009a). “¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”, en J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores, pp. 348-363.

- Zavala, Virginia (2009b). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, en D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona: Paidós, pp. 23-35.
- Zavala, Virginia (2011). “La escritura académica y la agencia de los sujetos”, *Cuadernos Comillas*, vol. 1, pp. 52-66.
- Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Ames, Patricia (eds.) (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Artículo recibido: 17 de enero de 2025

Dictaminado: 4 de junio de 2025

Segunda versión: 25 de junio de 2025

Aceptado: 30 de junio de 2025