

Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial

Manifest intertextuality in higher education students texts. Quotes characterization at an initial stage of academic formation

Evelyn Hugo Rojas

Facultad de Letras
Pontificia U. Católica de Chile

Camila Gallegos Pérez

Facultad de Letras
Pontificia U. Católica de Chile

Natalia Leiva Salum

Facultad de Letras
Pontificia U. Católica de Chile

Paulina Toro Trengove

Facultad de Letras
Pontificia U. Católica de Chile

Marco Marchant Moreno

Facultad de Letras
Pontificia U. Católica de Chile

ONOMÁZEIN 41 (septiembre de 2018): 29-56

DOI: 10.7764/onomazein.41.10



Evelyn Hugo Rojas: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

| Correo electrónico: eshuño@uc.cl

Natalia Leiva Salum: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Marco Marchant Moreno: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Camila Gallegos Pérez: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Paulina Toro Trengove: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Fecha de recepción: enero de 2017

Fecha de aceptación: julio de 2017

Resumen

Una de las características de los géneros académicos es la presencia de intertextualidad manifiesta. Este aspecto ha sido estudiado prolíficamente en artículos de expertos, pero menos en textos de estudiantes. En este contexto, este estudio ofrece una caracterización de los fragmentos intertextuales en 30 ensayos escritos por alumnos ingresantes a una universidad chilena. Tras analizar las dimensiones de literalidad, precisión del mecanismo e integración sintáctica, se observó que la mayoría de las citas aparece integrada y se presenta como paráfrasis. Sin embargo, la dimensión de precisión revela que, en realidad, predominan las citas textuales. Además, destaca la dimensión emergente de fidelidad, la que especifica las dificultades que experimentan los estudiantes al incorporar en sus textos las voces de otros y contribuye, así, a informar más precisamente la práctica pedagógica.

Palabras clave: escritura; intertextualidad; estudiantes de primer ingreso; producción de textos; producción académica.

Abstract

One of the characteristics of academic genres is the manifest intertextuality. This aspect has been extensively studied in expert's papers, but less in texts of students. In this context, the present research proposes a characterization of intertextual fragments of 30 essays, which were written by incoming students from a Chilean university. After analyzing the dimensions of literality, precision of mechanism and syntactic integration, it was observed that the majority of quotes appeared integrated and they were presented as paraphrase. However, the precision dimension reveals that, in reality, textual quotations predominate. Moreover, the emerging dimension of fidelity stands out, which specifies the difficulties experienced by the students when incorporating into their texts the voices of others and contributes to inform more precisely the pedagogical practice.

Keywords: writing; intertextuality; first year students; text production; academic production.

1. Introducción

Existe consenso respecto a que la escritura es una actividad situada, dependiente de los propósitos, destinatarios, contextos y temas sobre los que se escribe (Narvaja de Arnoux y otros, 2002; Bazerman, 2005; Carlino, 2013). Bajo esta premisa, el ingreso a la universidad supone una serie de desafíos para los estudiantes en el ámbito de la escritura, los que van desde la utilización de un lenguaje especializado hasta la generación de nuevo conocimiento científico en el marco de sus disciplinas. En efecto, se debe considerar que la entrada a la universidad implica enfrentarse a ámbitos en que circulan nuevos géneros discursivos, de cuyas características y convenciones es necesario apropiarse para ingresar a una comunidad disciplinar. Si bien todo texto es polifónico (Bajtín, 2003 [1929]), uno de los rasgos constitutivos de los géneros académicos es la producción de conocimiento en diálogo con otros mediante el uso de mecanismos que lo visibilicen. Esta alusión a otros autores dentro de un texto se ha denominado intertextualidad manifiesta (Fairclough, 1992).

La intertextualidad manifiesta, propia de la construcción de conocimiento académico, no es solo una práctica nueva para los estudiantes que recién ingresan a la educación superior, sino que además se considera una actividad de escritura compleja en sí misma (Cumming y otros, 2016; Teberosky, 2007). La producción de textos a partir de distintas fuentes exige tanto la comprensión del contenido de estas como la capacidad de reformular, relacionar e integrar información diversa de acuerdo con cierto propósito, habilidades que resultan determinantes en el éxito de un estudiante en los estudios superiores (Narvaja de Arnoux y otros, 2003). Además, el contexto académico exige la aplicación de determinados sistemas o normas de citación para regular esta práctica. La omisión o transgresión de estos protocolos implica, en la mayoría de las ocasiones, incurrir en plagio, el que es sancionado como una infracción a la honestidad académica (Pecorari y Petric, 2014).

Dada la relevancia que cobra la citación en el contexto académico, esta ha sido prolíficamente estudiada. Hay muchos estudios sobre citación en artículos de expertos y en textos de estudiantes de posgrado o en los últimos años de formación (Abasi y Graves, 2008; Sabaj y Páez, 2010; McCulloch, 2012; Aguilar y Fregoso, 2013; Piña-Stranger y otros, 2013; Samraj, 2013; Zhang, 2013; Abdhullah y otros, 2014; Swales, 2014; Becker y Chiware, 2015; Fazel y Shi, 2015). La citación empleada por estudiantes en formación inicial o en desarrollo ha sido un poco menos estudiada. Sin embargo, debido a su importancia, incluso se han llevado a cabo metaanálisis sobre esta. La revisión de Cumming y otros (2016) concluye que la escritura de estudiantes a partir de fuentes se ha estudiado desde una diversidad de perspectivas, en diversos contextos y poblaciones, tanto en primeras como en segundas lenguas, con distintas metodologías de recogida de datos, tanto longitudinal como transversalmente. Estos autores formulan cinco afirmaciones que pueden ser apoyadas por las distintas investigaciones revisadas. Las afirmaciones relevantes para el presente estudio son las siguientes: 1) los estudian-

tes experimentan dificultades con la inclusión de fuentes en su escritura, pero desarrollan ciertas estrategias para lidiar con ellas; 2) el conocimiento y la experiencia influyen sobre el desempeño de los estudiantes en la escritura a partir de fuentes; 3) el desempeño en esta habilidad varía según las condiciones de la tarea y el tipo de texto que los estudiantes leen y escriben; 4) la enseñanza puede ayudar a los estudiantes a mejorar el uso que se hace de las fuentes en la escritura.

Así, si bien se ha acumulado bastante información sobre la citación y la escritura de estudiantes universitarios, hay pocos estudios que tengan como objeto de estudio las características que presentan los textos de los estudiantes en el primer estadio de formación. De las investigaciones que analizan la citación vinculada a alumnos durante sus primeros años de formación universitaria, una parte importante lo hace desde las percepciones de los estudiantes (p. ej., Shi, 2008; Schembri, 2009; Hu y Lei, 2016) o con foco en la detección del plagio (p. ej., Ellery, 2008; Li y Pearson, 2008). Sin embargo, el estudio descriptivo de las características de la citación llevada a cabo por alumnos universitarios ingresantes puede ser una manera útil de aquilatar el grado de dominio del discurso especializado e, indirectamente, el nivel de incorporación de los estudiantes a su comunidad discursiva específica.

Además de que pocas investigaciones tienen la forma de citar en los textos de estudiantes universitarios ingresantes como objeto de estudio, suele existir poco apoyo pedagógico para que los alumnos desarrollen la habilidad de incorporar a sus textos los aportes de otros. Asimismo, es un desafío para los docentes saber de qué manera enseñar esta práctica (Cumming y otros, 2016). Cuando se brinda soporte, este suele centrarse en cuestiones formales —como la construcción de referencias bibliográficas siguiendo una norma de citación o la diagramación de citas textuales extensas—, las que, además de poder aprenderse mediante manuales de escritura académica, no logran subsanar los problemas más importantes, relacionados con la construcción de significado (Huang, 2017). Así, para apoyar de manera efectiva el aprendizaje de esta competencia, es necesario comenzar por conocer cuáles son las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes al citar en sus primeras experiencias de escritura universitaria.

En este contexto, este trabajo realiza un análisis de ensayos de estudiantes universitarios ingresantes con el objetivo de caracterizar las expresiones de intertextualidad manifiesta. Contar con esta caracterización permitirá informar las prácticas pedagógicas de los docentes a cargo de cursos de escritura académica y docentes disciplinares que quieran incorporar la enseñanza explícita de la escritura en su clase. De este modo, los resultados de esta investigación podrían facilitar un andamiaje efectivo de los procesos formativos conducentes a un dominio de la competencia intertextual que caracteriza a los miembros de la comunidad académica.

2. Marco conceptual

2.1. La noción de intertextualidad

La concepción de que todo texto remite a otros textos se origina en los planteamientos de Bajtín (2003 [1929]). En su análisis de la obra de Dostoievsky, el autor identifica la existencia de una auténtica polifonía de voces autónomas, característica que luego extiende a los textos en general. De esta manera, el concepto de polifonía apunta a que todo enunciado que surge en la cadena de comunicación discursiva está determinado por los enunciados anteriores, que generan en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos (Bajtín, 1999).

En la década del 60, para referirse al mismo fenómeno, Kristeva (1967) acuña el término *intertextualidad*, entendido como la existencia de discursos anteriores como precondition para el acto de significación en un texto. Posteriormente, diversos investigadores han contribuido al análisis y la comprensión del fenómeno (Barthes, 1970; De Beaugrande y Dressler, 1981; Bazerman, 2004). Uno de los trabajos más influyentes corresponde al de Fairclough (1992), quien define intertextualidad como “la propiedad que poseen los textos de estar contruidos con fragmentos de otros textos, los cuales pueden estar explícitamente demarcados o entremezclados” (65).

Si bien todo texto se considera intertextual, es posible señalar que existen diversos grados de explicitud de la intertextualidad, cuyos polos en la propuesta de Fairclough (1992) reciben las denominaciones de manifiesta y constitutiva. La primera corresponde a la integración explícita de otros textos a un texto base a través de marcas visibles en la superficie de este, como las comillas. La segunda, en cambio, se refiere a la configuración de un texto a partir de ciertas convenciones discursivas —estructurales, estilísticas, de registro— de otros géneros.

2.2. Importancia de la intertextualidad manifiesta en el ámbito académico

La referencia explícita a conocimiento proveniente de otras fuentes, también denominada atribución (Martin y White, 2005; Ädel y Garretson, 2006; Teberosky, 2007; Beke, 2008), posee un papel fundamental en las producciones del ámbito académico por varias razones. En primer lugar, reportar la fuente de la que se ha obtenido la información presentada permite atribuir una determinada idea, hallazgo o información a autores específicos. Así, es posible reconocer y dar crédito al trabajo investigativo de otros miembros de la comunidad académica, lo que se enmarca, entonces, en la perspectiva ética de la investigación (Miranda, 2013).

En segundo lugar, citar a otros investigadores es un medio para respaldar y legitimar los propios planteamientos a través de la apelación a lo realizado o dicho por otros

(Hyland, 2004; Massi, 2005; Teberosky, 2007; Beke, 2009). Así, en la medida que los autores citados son especialistas en la materia de la que investigan, citarlos dentro de un escrito constituye una estrategia argumentativa de refuerzo y validación del nuevo discurso. En línea con lo anterior, al citar, los autores pueden evidenciar que han estudiado el tema en profundidad y que conocen el estado de la cuestión, lo que cumple un rol fundamental en la investigación y en la comunicación de conocimiento académico (Bolívar, 2004). Esto se debe a que, además de contribuir a la credibilidad de las propias proposiciones, citar permite demostrar que estas son originales y/o justificar que son necesarias dentro del ámbito de estudio.

En tercer lugar, al aludir explícitamente a otras investigaciones, los autores pueden situar su propio aporte dentro de narrativas, tradiciones o líneas de investigación más amplias. Las citas en escritos académicos generalmente están relacionadas con temas y líneas de investigación particular, por lo que permiten ir delineando un contexto de conocimiento específico que los lectores pueden reconocer (Hyland y Bondi, 2006; Teberosky, 2007). Así, la no arbitraria selección de referencias por parte de los autores de un texto da luces sobre su posicionamiento teórico, epistemológico o ideológico sin la necesidad de que este sea comunicado explícitamente (Massi, 2005). Consideradas de esta manera, las citas pueden funcionar como un recurso sobreentendido para localizar la investigación dentro de un marco de conocimiento y vincularla a determinadas tendencias o posiciones dentro del mismo.

Por último, la intertextualidad manifiesta resulta indispensable para cumplir el propósito central de la escritura académica: contribuir a la producción de conocimiento especializado (Teberosky, 2007). Toda investigación se basa en las investigaciones anteriores, tanto para determinar cuáles son las brechas de conocimiento en las que es necesario contribuir como para considerar los hallazgos ya existentes con el objetivo de informar los nuevos aportes. En este sentido, la construcción de conocimiento académico se considera un proceso social (Hyland, 2004). Así, a través de las citas se configura una dinámica colaborativa de constante retroalimentación a través de la cual los actores de la comunidad académica están siempre respondiendo a otros y siendo respondidos por otros, para de esta forma hacer que crezca el cuerpo de conocimiento común de cada disciplina.

La denominación más común para referirse a la intertextualidad manifiesta —y, a la vez, la forma visible de esta dentro de los textos— es la de cita. Con este término se denomina a las apariciones concretas de otros textos dentro de un texto, generalmente indicadas a través de la referencia explícita al autor y el año de publicación de los mismos.

Existen distintos tipos de citas. Algunas de las distinciones más extendidas son la de cita textual/paráfrasis y la de cita integrada / no integrada. La elección de un tipo de cita u otro constituye una decisión retórica subjetiva (Sánchez, 2015), que es significativa en tanto la

citación tiene un papel protagónico en mediar la relación entre la propuesta del escritor y el discurso de su comunidad. De esta manera, los diversos usos pueden sugerir diferencias en las características de las estructuras de conocimiento y en los modos de aproximarse a la investigación (Hyland, 2004). A continuación se revisarán algunas de las categorías más usadas para distinguir diferentes tipos de cita.

2.3. Categorías para distinguir tipos de cita

2.3.1. Literalidad

Una de las distinciones más extendidas en la intertextualidad manifiesta, tanto en manuales de estilo como en investigaciones, se relaciona con el criterio de literalidad de las voces citadas, es decir, el uso de cita textual o paráfrasis. Las citas textuales, también llamadas directas o literales, corresponden a la incorporación de un fragmento que incluye palabra tras palabra lo expresado en el texto original, suelen ir entre comillas simples o dobles y contienen generalmente una referencia al autor, año y página. Las paráfrasis, también denominadas citas indirectas o no literales, suponen un proceso de reformulación de las ideas expresadas en el texto original, no van entrecomilladas y suelen llevar la información de los autores y, en algunos casos, el año de publicación, lo que depende de la norma de citación que siga el escrito. Así, las paráfrasis recogen el contenido de otros textos pero en palabras de quien escribe, según su entendimiento e interpretación.

Estos distintos modos de citar han sido asociados a las convenciones discursivas de las disciplinas. En un estudio de corpus, tras analizar las citas en artículos de ocho disciplinas distintas, Hyland (1999) encontró que las citas textuales eran mínimas en los artículos de ciencias sociales y humanidades, y totalmente inexistentes en los textos de ciencias e ingeniería. Asimismo, Sabaj y Páez (2010) hallaron que, en artículos del área de la psicología, la mayor cantidad de citas eran paráfrasis, en contraposición a lo que ocurre en filosofía, en la que prima el uso de citas textuales, lo que se podría explicar por la relevancia que cobran las palabras exactas de los autores en el trabajo interpretativo y reflexivo que le es propio a esta disciplina.

2.3.2. Integración sintáctica

Otro de los elementos que se ha estudiado respecto a las citas es la manera en que se incorpora al autor citado en la redacción del texto, tanto en citas textuales como en paráfrasis. La mayoría de las investigaciones (p. ej., Hyland, 1999; Teberosky, 2007; Sabaj y Páez, 2010) utilizan la clasificación de Swales (1990), que distingue la cita integrada de la cita no integrada. La primera es aquella en la que algún elemento de identificación del autor, como el apellido, se

encuentra incluido en la construcción oracional, en oposición a la segunda, en la que el autor se menciona entre paréntesis o en una nota al pie.

El uso de citas integradas o no integradas ha sido tradicionalmente atribuido a la voluntad de dar mayor énfasis al autor citado, en el caso de las primeras, o al mensaje citado, en el caso de las segundas (Swales, 1990; Hyland, 2004). Asimismo, algunos autores han propuesto que la elección de una u otra forma de integración reflejaría el grado de certeza y compromiso respecto de la información reportada (Beke, 2008; Bolívar y otros, 2010). Ahora bien, en algunos estudios se ha propuesto que las citas integradas están asociadas a una mayor cercanía del escritor respecto del autor citado (Sabaj y Páez, 2010), mientras otros han atribuido este tipo de citas a un menor compromiso con respecto al mensaje de la cita (Venegas y otros, 2013; Sánchez, 2015).

La elección de citas integradas o no integradas también se ha asociado a las distintas convenciones epistemológicas y sociales de las disciplinas. Particularmente Hyland (1999) encontró que, si bien la estructura no integrada fue la más utilizada en la mayoría de las disciplinas, su uso fue sustancialmente mayor en los textos de ciencias e ingeniería, en relación con los de las ciencias sociales y las humanidades. De este modo, estableció que las ciencias catalogadas como “blandas” son más proclives a dar énfasis a los autores en comparación con las ciencias “duras”.

2.3.3. Intertextualidad manifiesta en estudiantes universitarios

Muchas de las investigaciones que han abordado la intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios se han enfocado en la detección del plagio. Esta literatura ha sido clasificada en cuatro grupos: estudios que analizan y cuantifican la prevalencia de plagio y caracterizan a los alumnos plagiadores; estudios que describen los distintos tipos de ciberplagio; estudios que analizan las causas que lo producen; y estudios que se enfocan en soluciones y medidas de detección, regulación y prevención (Sureda y otros, 2009). En cuanto a las causas que producen este fenómeno, generalmente se plantea que existe poca intención deliberada de engañar y que la falta de comprensión de las convenciones de citación y/o la falta de habilidades académicas para citar adecuadamente serían determinantes (James y otros, 2002; Ellery, 2008).

Por otro lado, las investigaciones que analizan el fenómeno de la intertextualidad sin considerar al plagio como su eje central ni enfocarse en las percepciones de los estudiantes suelen reportar los tipos de citas, su integración sintáctica y sus funciones discursivas, generalmente comparando estos aspectos en textos de distintas áreas disciplinares (Soto, 2009; Hael, 2012; Castro y Sánchez, 2013; Venegas y otros, 2013; Colombo y Fahler, 2014). Algunos de

estos estudios han evidenciado poco empleo de citas y referencias a otros textos, lo que se ha atribuido a un conocimiento todavía escaso del dominio conceptual de la disciplina (p. ej., Soto, 2009).

En relación con el tipo de cita, se ha encontrado que la paráfrasis es la forma más habitual en los textos de estudiantes de pregrado de Lenguas Modernas y Lingüística (Castro y Sánchez, 2013; Meza, 2015). Respecto de la integración, un estudio en torno a la citación de estudiantes de Filosofía y Lingüística halló que en el nivel de licenciatura se utiliza más la cita integrada que la no integrada, en comparación con lo que ocurre en el nivel de magíster (Venegas y otros, 2013). Asimismo, se ha reportado en distintos estudios que las citas hechas por estudiantes en general presentan poca variedad funcional, en tanto predominan aquellas que tienen el objetivo de fundamentar, justificar o probar una idea o hipótesis (Hael, 2012; Castro y Sánchez, 2013; Colombo y Fahler, 2014).

La intertextualidad manifiesta, entendida como atribución, también ha sido estudiada desde el sistema de compromiso del modelo de valoración de la lingüística sistémico-funcional, teoría desde la cual se considera un mecanismo de expansión dialógica (Martin y White, 2005). En este contexto, un estudio sobre la intertextualidad en textos de estudiantes de Licenciatura en Historia encontró que uno de los tres recursos más predominantes para construir evidencialidad histórica fue la cita indirecta, la que, sin embargo, muchas veces incorporaba los hechos errónea y/o estratégicamente. Esto quiere decir que el escritor retoma conceptos del texto de manera incompleta o sin explicarlos (Oteíza y otros, 2014).

En suma, la intertextualidad manifiesta cobra gran relevancia en el proceso de incorporación a una comunidad académica, en tanto constituye una práctica necesaria para construir, comunicar e intercambiar conocimiento especializado. A pesar de ello, su uso parece no estar suficientemente estudiado en la etapa inicial de la formación universitaria, aquella en la que los escritores suelen enfrentar más problemas para dominarla. En este mismo sentido, los estudios dan cuenta de que se trata de una práctica que resulta difícil de llevar a cabo con éxito por parte de los estudiantes (Pecorari y Shaw, 2012; Cumming y otros, 2016). En este contexto, este estudio busca contribuir a desarrollar el conocimiento sobre las características de la citación en textos de estudiantes universitarios ingresantes.

3. Metodología

Esta investigación, que busca caracterizar las expresiones de la intertextualidad manifiesta de estudiantes universitarios ingresantes a través del análisis de sus textos, se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, no experimental, de tipo exploratorio-descriptivo y trans-

versal (Hernández y otros, 2007). A continuación se muestran las especificaciones de la presente investigación en cuanto a participantes, la tarea desarrollada y las categorías de análisis.

3.1. Participantes

Se trabajó con textos producidos por estudiantes ingresantes a carreras del área de ciencias sociales, artes y humanidades —como Psicología, Literatura, Filosofía, Historia, Artes visuales— de una universidad tradicional chilena, quienes cursaron un taller de lectura y escritura académicas. Este curso fue un intensivo de 53 horas distribuidas en tres semanas de clases, antes del comienzo del año académico, y forma parte de una de las estrategias de desarrollo de habilidades de lectura y escritura que implementa el Programa de Lectura y Escritura Académicas (Ávila y otros, 2013; Sánchez y Hugo, 2014). En lo concreto, se configura como una instancia introductoria, previa al ingreso de los estudiantes a sus respectivas carreras, que permite que lean y produzcan textos académicos de forma procesual y guiada, mientras aprenden estrategias para afrontar mejor las principales demandas que presenta la lectoescritura para los estudiantes en el primer año de formación.

Entre el total de 100 estudiantes que participaron del taller durante el año 2015, se conformó una submuestra en la que se incluyó solo a aquellos que hubieran egresado de la educación media el año 2014, lo que aseguraba que los alumnos no tuvieran experiencia universitaria previa; que hubieran asistido a más de un 80% de las sesiones del taller; y que hubieran entregado todas las evaluaciones de este. A partir de este primer filtro, se realizó un muestreo no probabilístico por cuota. El taller fue dictado por cinco profesores diferentes, lo que permitió dividir al grupo de estudiantes en cinco secciones, las que fueron conformadas de manera aleatoria. Se seleccionaron al azar seis estudiantes de cada una de las cinco secciones del curso, lo que permitió contar con un total de 30 participantes, número considerado adecuado para un estudio de tipo cualitativo en el que se privilegia la profundidad por sobre la extensión (Campos, 2009).

3.2. Tarea

La tarea que se analizó consistía en producir un ensayo argumentativo sobre un tema de interés transversal para distintas carreras del área de ciencias sociales, artes y humanidades: la identidad. Se eligió el ensayo argumentativo porque corresponde a uno de los géneros frecuentemente solicitados a los estudiantes de esta área disciplinar durante los primeros años y porque en él los recursos evaluativos, de posicionamiento y la utilización de distintas voces son esenciales para la defensa de posturas, la construcción de perspectivas y la expresión de opinión (Castro y Sánchez, 2013; Bañales y otros, 2015).

El texto debía ser escrito digitalmente y los estudiantes contaron con, aproximadamente, dos semanas para prepararlo. Otras de las características con las que debía cumplir el trabajo era una extensión máxima de 3.000 palabras, la utilización de al menos tres fuentes académicas que ellos debían seleccionar, la inclusión de mínimo tres citas textuales o paráfrasis y el uso de las convenciones del estilo de citación de la American Psychological Association (APA).

3.3. Procedimientos y categorías de análisis

Los 30 ensayos de la muestra fueron analizados manualmente por cinco codificadores, correspondientes a los autores del artículo, para detectar los fragmentos en los que había expresiones de intertextualidad manifiesta, es decir, aquellos segmentos en los que se explicita la integración de otra fuente a través de la mención de sus autores. Una vez determinados los fragmentos intertextuales, se trabajó con una submuestra para probar las categorías de análisis y posteriormente se revisó esta aplicación con todo el equipo de investigación. Luego de haber logrado acuerdo y de haber determinado que las categorías funcionaban, se codificó el corpus completo. Todos los casos fueron doblemente codificados y, en situación de desacuerdo, un tercer codificador actuó de juez. Este procedimiento se realizó con todas las dimensiones, que corresponden a: literalidad, precisión del mecanismo e integración sintáctica. Las categorías relacionadas con la precisión, su operacionalización y ejemplos a partir de los ensayos de los estudiantes pueden ser revisados en la tabla 1.

La dimensión de literalidad obedece a la presentación de la fuente citada a través de una cita textual o una paráfrasis, ámbito ampliamente analizado en las investigaciones sobre intertextualidad. Se codificaron como textuales aquellos segmentos en los que se usan comillas e indicación de autores o se presenta el segmento en un párrafo aparte en el caso de citas extensas, siguiendo el estilo APA; mientras que se identificaron como paráfrasis aquellos en los que solo se indican autores.

La mayoría de las investigaciones sobre intertextualidad manifiesta utilizan las categorías de cita textual y paráfrasis. Sin embargo, nos preguntamos ¿cuántos de los segmentos que el estudiante presenta como paráfrasis son realmente paráfrasis y cuántas de las citas entre comillas son realmente textuales? Para responder esto se localizó la fuente original reportada por el estudiante. Luego, esta se revisó y se buscaron coincidencias de contenido o de lenguaje entre el texto fuente y el ensayo del estudiante. Entonces, una cita textual fue codificada como precisa si seguía cada una de las palabras del texto fuente; mientras que una paráfrasis, siempre que no presentara más de ocho palabras sucesivas textuales.

TABLA 1

Dimensión precisión del mecanismo. Categorías, caracterización, ejemplos y comentarios

CATEGORÍAS	CARACTERIZACIÓN	FRAGMENTO TEXTO FUENTE	FRAGMENTO ENSAYO ESTUDIANTE	COMENTARIO
PRECISO	En citas presentadas de manera textual: aquella que reproduce de manera idéntica cada una de las palabras del fragmento citado del texto fuente.	(Cid y Céspedes, 2008, p. 2) Esta discriminación sociolingüística tiene directa relación con el sociolecto que maneje el hablante, porque éste sabe reconocerse o no en el habla del otro.	(27_ENS_1): “Esta discriminación sociolingüística tiene directa relación con el sociolecto que maneje el hablante, porque éste sabe reconocerse o no en el habla del otro” (Cid y Céspedes, 2008, p. 202).	El estudiante presenta la cita de manera textual, pues usa comillas, y reproduce una a una las palabras del texto citado.
	En citas presentadas como paráfrasis: aquella que no reproduce más de ocho palabras sucesivas de manera idéntica al texto fuente.	(Behar, 2010, p. 328) Los términos “pro-ana” y “pro-mia” en Internet, se refieren a un grupo o subcultura que promueve y apoya la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa, respectivamente, como una elección de estilo de vida alternativo más que como un desorden alimentario.	(05_ENS_2): Incluso gran parte de la realización de estas dietas exageradas por parte de los jóvenes está en los sitios webs pro-ana y pro-mia que promueven la anorexia y la bulimia como estilos alternativos de vida según describe Behar (2010).	El estudiante presenta la cita como una paráfrasis, pues no usa comillas, y se refiere al contenido citado sin reproducir textualmente las palabras del texto fuente.

IMPRECISO

En citas presentadas de manera textual: aquella que no reproduce de forma idéntica cada una de las palabras del fragmento citado del texto fuente.	(Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2005, p. 10) Se prohíbe cualquiera discriminación que no se base en la capacidad o idoneidad personal, sin perjuicio de que la ley pueda exigir la nacionalidad chilena o límites de edad para determinados casos	(12_ENS_8): En dicho contexto, en este documento respecto al trabajo y al desempeño laboral “Se prohíbe cualquier discriminación que no se base en la capacidad personal” (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2005, p. 10).	El estudiante presenta una cita textual, pues usa comillas, pero altera algunas palabras; en este caso altera “cualquier” y no incorpora “idoneidad”.
En citas presentadas como paráfrasis: aquella que reproduce de manera idéntica ocho o más palabras sucesivas del texto fuente.	(Sandoval, 2006, p. 208) Así mismo, Huesmann y cols. (1994) encontraron que los niños que ven muchas horas de televisión son incapaces de empatizar con las víctimas de la violencia	(08_ENS_5): Además Huesmann y Cols (1994) demostraron que los niños que ven muchas horas de televisión son incapaces de empatizar con víctimas de violencia (Sandoval 2006).	El estudiante presenta una paráfrasis, pero reproduce de manera exacta más de ocho palabras sucesivas.

Por último, se consideró la integración sintáctica, de acuerdo a lo propuesto por Swales (1990). De esta manera, se codificaron como integradas aquellas citas que incluyen algún elemento de identificación del autor, como el apellido, en la construcción oracional; mientras que se consideraron no integradas aquellas que mencionan la información de los autores en un paréntesis o en una nota al pie.

4. Resultados

A continuación presentamos los resultados generales de la evidencia recopilada y los resultados vinculados con las dimensiones de literalidad, precisión del mecanismo e integración sintáctica, además de algunas relaciones entre las distintas dimensiones. Posteriormente, damos cuenta de una dimensión emergente relevante en las producciones textuales del grupo estudiado.

Los 30 ensayos analizados tenían en promedio una extensión de 1300 palabras y en ellos se detectó un total de 213 segmentos en los que estaba presente la intertextualidad manifiesta. En todos los ensayos había al menos tres citas, con un promedio de siete por ensayo, llegando a un máximo de doce. La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos generales de los ensayos.

TABLA 2

Estadísticos descriptivos generales de los ensayos y los fragmentos intertextuales (n=30)

	MEDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DS
Nº DE PALABRAS POR ENSAYO	1299,7	618	2195	401,58
Nº DE CITAS POR ENSAYO	7,1	3	12	2,52
Nº DE CITAS POR 1000 PALABRAS	5,54	2,59	8,14	1,49

Sumados a estos datos, en la tabla 3 se presentan los resultados de frecuencia específicos para las dimensiones literalidad, precisión e integración.

TABLA 3

Estadísticos descriptivos de los fragmentos intertextuales de acuerdo a dimensión y categoría

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	TOTAL DE FRAGMENTOS EN EL TOTAL DE LOS ENSAYOS (N=30)	PORCENTAJE RESPECTO DEL TOTAL DE FRAGMENTOS (N=213)	MEDIA POR ENSAYO	DS
LITERALIDAD	Textual	96	45%	3,2	2,41
	Paráfrasis	117	55%	3,9	2,41
PRECISIÓN	Precisa	159	74,64%	5,3	2,30
	Imprecisa	35	16,43%	1,17	1,49
	Sin acceso	19	8,92%	0,63	0,8
INTEGRACIÓN	Integrada	68	31,92%	2,17	2,05
	No integrada	142	66,66%	4,87	2,87
	Integrada y no integrada	3	1,4%	0,1	0,54

4.1. Literalidad

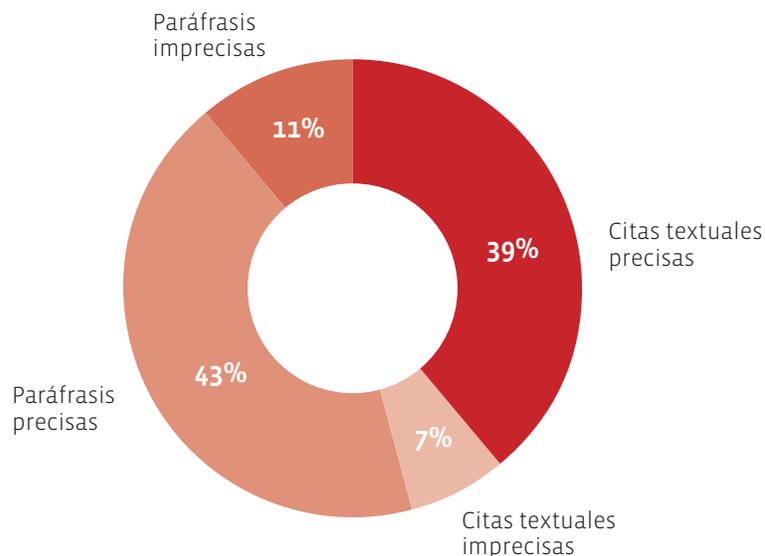
Como puede notarse en la tabla 3, un 45% del total de fragmentos intertextuales fue presentado como cita textual y un 55% como paráfrasis. Además, se pudo observar que la mayoría de las citas textuales eran breves (menores a 40 palabras) y se presentaban en el cuerpo del texto, lo que coincide con lo estipulado por la norma APA que se exigía en el curso. Además puede señalarse que en 5 de los 30 ensayos solo se realizaron paráfrasis, mientras que en 2 ensayos, solo citas textuales.

4.2. Precisión del mecanismo

En primera instancia, es necesario mencionar que en un 9% de los fragmentos intertextuales no fue posible acceder a la fuente reportada por el estudiante para determinar si el mecanismo utilizado (cita textual o paráfrasis) era preciso. Dentro de los casos restantes, se observó que en un 75% de los fragmentos el mecanismo fue preciso, es decir, los estudiantes realizaban una cita textual o una paráfrasis y efectivamente la presentaban como tal. Así, sin considerar los datos cuya precisión no fue posible determinar, los resultados permiten señalar que hay mayor imprecisión en las paráfrasis que en las citas textuales. En otras palabras, fue más frecuente que los estudiantes presentaran una cita como si fuera una paráfrasis, pero que en realidad se tratara de una cita textual. La distribución de la relación entre literalidad y precisión puede observarse en el gráfico 1.

GRÁFICO 1

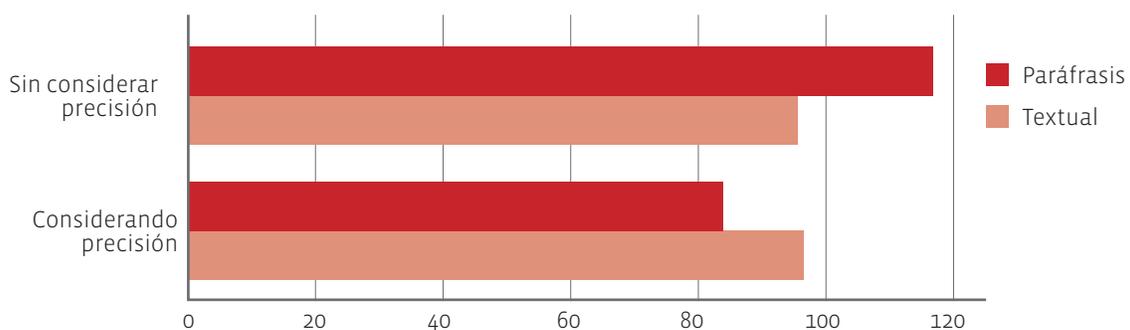
Distribución de la relación entre literalidad y precisión (n=194)



Si bien en el análisis de literalidad se identificó un mayor número de paráfrasis (117) que de citas textuales (96), al considerar la precisión del mecanismo, la distribución resulta distinta. La imprecisión en las paráfrasis equivale a citas que, a pesar de que se presentan como paráfrasis, son en realidad citas textuales. Por esta razón, el 100% de las paráfrasis imprecisas puede sumarse al total de citas textuales. En tanto, la imprecisión en las citas textuales generalmente corresponde a la alteración de una o dos palabras, condición insuficiente para considerarlas paráfrasis. Así, al restar los fragmentos a cuyas fuentes no pudimos acceder (19), restar los fragmentos cuyo mecanismo fue usado imprecisamente (35) y sumar las paráfrasis imprecisas a la categoría de citas textuales (22), se observó que en la dimensión de literalidad las mayorías se invierten: 97 citas textuales y 84 paráfrasis. La comparación de las distribuciones de los tipos de cita según literalidad al vincularla con la precisión puede observarse en el gráfico 2.

GRÁFICO 2

Frecuencia de citas textuales y paráfrasis al no considerar y considerar precisión



4.3. Integración sintáctica

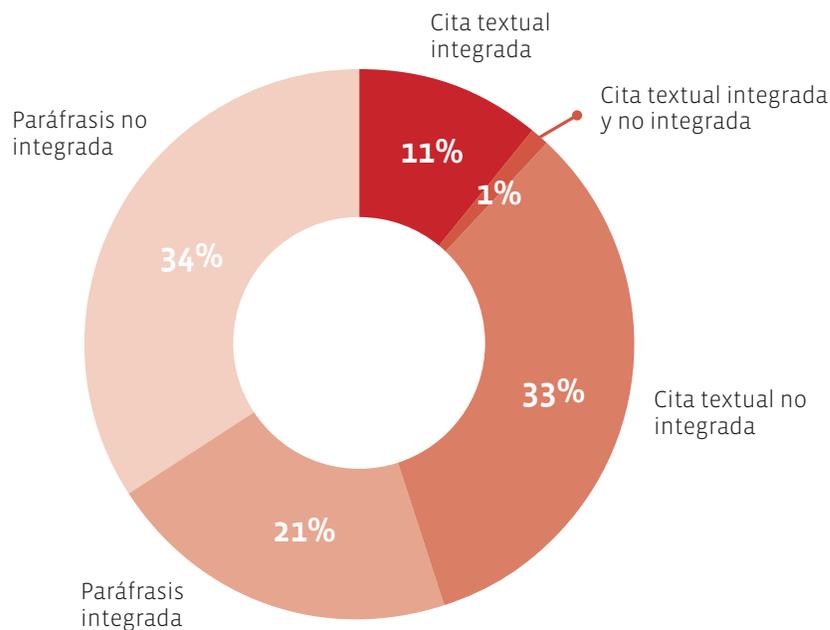
Como puede verse en la tabla 3, un 67% de los fragmentos intertextuales correspondió a citas no integradas, el 32% a citas integradas y un 1% a citas integradas y no integradas a la vez (es decir, se incluye el apellido del autor en la sintaxis y luego se reporta dentro del paréntesis). Ahora bien, al cruzar las dimensiones de literalidad e integración, es posible observar (gráfico 3) que la mayoría de las citas fueron paráfrasis no integradas (34%), seguidas por citas textuales no integradas (33%).

4.4. Fidelidad del contenido

Para codificar los fragmentos intertextuales según la precisión del mecanismo, revisamos las fuentes citadas por los estudiantes. En este proceso, emergió una dimensión de análisis: la

GRÁFICO 3

Distribución de la relación entre integración y literalidad (n=213)



fidelidad del contenido. Esta dimensión emergente permite evaluar cuánto se corresponde a nivel proposicional la cita presentada por el alumno con lo propuesto en la fuente. Dado que las categorías de esta dimensión no han sido descritas, a continuación las explicamos y ejemplificamos con casos encontrados en el corpus (tabla 4).

A partir del análisis, planteamos tres categorías para la dimensión de fidelidad: fidelidad total, cuando el sentido de las ideas de la fuente citada era reproducido de manera completa; fidelidad parcial, cuando se añaden, omiten o modifican matices de sentido a las ideas de la fuente citada; y tergiversación, cuando se añaden, modifican u omiten ideas de la fuente citada.

Respecto de los resultados generales sobre fidelidad, es posible señalar que solo un 63,4% de las citas de nuestro corpus, de las que fue posible acceder a la fuente citada (n=194), fue codificado con fidelidad total, mientras que el 36,6% restante presentó o bien fidelidad parcial o bien tergiversación respecto a la fuente citada. Esto quiere decir que en un porcentaje no menor de fragmentos el estudiante no reproduce la idea presentada por la fuente que está citando.

Si vinculamos la dimensión de fidelidad con la de precisión, es posible señalar que solo un 50,51% de los fragmentos intertextuales es fiel en cuanto al contenido al mismo tiempo que preciso en relación con el mecanismo de citación (ver tabla 5).

TABLA 4

Dimensión fidelidad del contenido. Categorías, caracterización, ejemplos y comentarios

CATEGORÍAS	CARACTERIZACIÓN	FRAGMENTO TEXTO FUENTE	FRAGMENTO ENSAYO ESTUDIANTE	COMENTARIO
FIDELIDAD TOTAL	Citas que reproducen fielmente el sentido de las ideas de la fuente citada.	Cid y Céspedes, 2008, p. 2: Esta discriminación sociolingüística tiene directa relación con el sociolecto que maneje el hablante, porque éste sabe reconocerse o no en el habla del otro.	(27_ENS_1): “Esta discriminación sociolingüística tiene directa relación con el sociolecto que maneje el hablante, porque éste sabe reconocerse o no en el habla del otro” (Cid & Céspedes, 2008, p. 202).	Se reproduce de manera fiel cada palabra del texto fuente.
FIDELIDAD PARCIAL	Citas que añaden, omiten o modifican matices de sentido de las ideas de la fuente citada.	Segunda acepción DRAE para el concepto de identidad: 2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.	(01_ENS_1): Según la Real Academia Española el concepto de identidad significa: “Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad”	Lo citado sí representa el sentido de las ideas del autor, pero se omiten matices de sentido de la idea referida en el texto citado: “que los caracterizan frente a los demás”.
TERGIVERSACIÓN	Citas que añaden, omiten o modifican el sentido de las ideas de la fuente citada.	Pallarés, 2011, p. 24: Las conexiones entre hemisferios son más numerosas en las hembras en lo referente a la emocionalidad y afectividad.	(12_ENS_4): “Las conexiones entre hemisferios son más numerosas en las hembras” (Pallarés, 2011, p. 24).	El autor citado señala que las conexiones entre hemisferios son más numerosas en las hembras en lo referente a emocionalidad y afectividad. El alumno solo toma parte de la cita y al hacer esto cambia el sentido de la proposición.

TABLA 5

Relación entre fidelidad del contenido y precisión del mecanismo

	FIDELIDAD TOTAL	FIDELIDAD PARCIAL	TERGIVERSACIÓN
PRECISO	98 (50,51%)	38 (19,58%)	22 (11,34%)
IMPRECISO	25 (12,88)	5 (2,57%)	6 (3,09%)

Tergiversar el sentido de lo que se plantea en una fuente es algo tan limitante para el ingreso efectivo a la comunidad académica que decidimos analizar detalladamente los fragmentos que tergiversan las ideas. Así, se pudo determinar cuatro tipos de tergiversación. Primero, establecimos la tergiversación por elaboración propia, que corresponde a fragmentos en que el estudiante toma ideas o palabras de la fuente original, pero crea con ellas una nueva idea no correspondiente a lo señalado por el autor. Segundo, la tergiversación por truncamiento, consistente en la presentación de fragmentos en los que se elimina o no se incluye parte de la cita. Tercero, la tergiversación que denominamos por atribución diferente, la que se caracteriza por el uso de ideas o conceptos del texto que se atribuyen a términos diferentes a los presentados en el texto citado. Por último, determinamos la tergiversación por relación lógica diferente, la que se presenta cuando el texto citante establece relaciones lógicas entre las ideas que no son las expresadas en el texto citado. En la tabla 6 se presenta un resumen de los diferentes tipos de tergiversación identificados junto con ejemplos y comentarios.

5. Conclusiones y discusiones

En esta investigación se realizó un análisis de 30 ensayos de estudiantes ingresantes a carreras del área de ciencias sociales, artes y humanidades con el objetivo de caracterizar las expresiones de intertextualidad manifiesta al finalizar un curso introductorio con énfasis en el desarrollo de habilidades de escritura académica. A continuación se discutirán los resultados obtenidos en relación a las dimensiones de literalidad, precisión, integración y fidelidad del contenido en las citas.

En relación a la dimensión de literalidad, la mayoría de los fragmentos intertextuales analizados en este estudio fue presentado como paráfrasis, lo que concuerda con otras investigaciones que estudian textos de estudiantes universitarios (Castro y Sánchez, 2013; Meza, 2015). Así, la cita textual es menormente utilizada e incluso inexistente en cinco de los 30 ensayos del corpus analizado. Al respecto, Castro y Sánchez (2013) atribuyen el escaso uso de citas textuales al desconocimiento de la función y el valor de este recurso en el texto académico disciplinar y señalan que su uso “responde a la normativa de hacer referencia a la voz del experto, a cuya posición se le asume un valor por su importancia, precisión, novedad, pro-

TABLA 6

Categoría tergiversación. Tipos, caracterización, ejemplos y comentarios

TIPOS	CARACTERIZACIÓN	FRAGMENTO TEXTO FUENTE (TEXTO CITADO)	FRAGMENTO ENSAYO ESTUDIANTE (TEXTO CITANTE)	COMENTARIO
Por elaboración propia	Cita en la que se toman ideas o palabras del texto citado, pero crea con ellas una nueva idea no correspondiente a lo señalado por el autor.	Aranguiz, 2007: Larraín recalca algunos aspectos que durante los últimos 30 años han definido la identidad individual y colectiva de los chilenos. Estas se refieren a las tres narrativas o discursos públicos prevaletentes, el militar, el católico y el empresarial, siendo este último el que todavía sigue vigente en Chile.	(03_ENS_03)) En primer lugar, la literatura chilena es una fuente válida de identidad porque tal y como afirma Aranguiz Pinto (2007) la literatura contiene narrativas utilizadas en los focos de poder para formar identidades personales y colectivas.	Se utiliza concepto "narrativas" con un sentido distinto de aquel que el autor le dio, se altera el contexto original y se agregan nuevas ideas que no aparecían en el texto original ("literatura").
Por truncamiento	Cita en la que se elimina o no se incluye parte de la idea del texto citado.	Cid, 2012, p. 339: En efecto, si se analizan las representaciones discursivas de la identidad que realizaron los viajeros chilenos en Europa en general, y desde Alemania en particular, se puede apreciar cómo esas representaciones de lo nacional, emanadas desde la experiencia de la distancia, se articularon no desde la política, sino que fundamentalmente desde la cultura.	(29_ENS_4): Cid explicita que si se analizan las representaciones discursivas de la identidad, podemos apreciar cómo esas representaciones de lo nacional se articulan no desde la política, sino fundamentalmente desde la cultura (2012, p. 339).	Se trunca parte importante. Cid efectivamente concluye que la cultura es fundamental en la representación de la identidad, pero es una conclusión para un caso particular de análisis: las representaciones de lo nacional por parte de los viajeros chilenos en Europa en general, y desde Alemania en particular

Por atribución diferente	Cita en la que se usan ideas presentes en el texto citado, pero que se atribuyen a conceptos diferentes a los presentados en dicho texto.	Duque, 2007, p. 8: Desde un punto de vista cultural, la globalización se entiende como un proceso que pretende, a largo plazo, la creación y desarrollo de una cultura planetaria uniforme para todos los habitantes de la tierra.	(14_ENS_3): [...] la identidad y construcción cultural de Chile, que se inclina cada vez más hacia la globalización cultural, "cultura planetaria uniforme para todos los habitantes de la tierra" (Duque, 2007:.	El alumno atribuye una idea del texto para definir un concepto: globalización. La idea que se presenta en el texto no corresponde a la definición de globalización.
Por relación lógica diferente	Cita en la que se presentan relaciones lógicas entre las ideas que no son las expresadas en el texto citado.	Restrepo, 2011, p. 44: Por multiculturalismo, en cambio, entiendo las políticas adoptadas en una formación social determinada con respecto a esta heterogeneidad cultural.	(10_ENS_4): Esto último da origen al concepto de multiculturalismo, el cual se entiende como un cambio en las políticas de una sociedad, debido a la aparición de la heterogeneidad cultural y el manifiesto de un espacio de inclusión íntegro (Restrepo, 2011).	Se utilizan conceptos "políticas" y "heterogeneidad cultural" con un sentido distinto de aquel que el autor les dio, en tanto se plantea una relación lógica diferente entre ellos. El alumno asigna relación causal que no existe en el texto fuente. En el texto fuente tampoco se habla de inclusión.

fundidad o seriedad" (497). No obstante, consideramos que esta idea es aplicable a las citas en general y no a la cita textual en particular, la que de hecho es escasamente utilizada en textos de expertos (Sabaj y Páez, 2010; González de Requena y otros, 2015; Sánchez, 2015). En efecto, concordamos con la idea de que la paráfrasis se relaciona con un mayor conocimiento o comprensión de las ideas citadas y que retomar lo dicho literalmente resulta irrelevante a no ser que las palabras mismas sean objeto de análisis, como es frecuente en Filosofía o Literatura (Sabaj y Páez, 2010).

Respecto a la precisión del mecanismo de citación empleado, los resultados de este estudio demuestran que no basta con la información que arroja la superficie del texto para determinar la cantidad de citas textuales y paráfrasis empleadas por un escritor. En efecto, una porción importante (16,43%) de las citas analizadas se consideraron imprecisas

en relación al mecanismo de citación que parecían emplear. En el caso de las paráfrasis imprecisas, es decir, citas textuales que se presentaban sin comillas, la explicación más plausible es que existiría un problema de competencias, en tanto reformular la información de otros con palabras propias requiere un alto manejo de recursos lingüísticos, sobre todo si se trata de contenidos de nivel especializado. A su vez, es innegable que el acceso a tecnologías e Internet es un factor que ha facilitado el copiar y pegar fragmentos literales, lo que hace que sea aún más importante el desarrollo de habilidades para poder ejecutar un parafraseo efectivo.

En cuanto a la dimensión de integración sintáctica, los resultados de este estudio arrojaron una mayor preferencia por las citas no integradas en los textos de los estudiantes. Presentar citas de manera integrada ha sido asociado por diversos autores a la intención de posicionarse de forma más cercana con los autores citados o asumir un compromiso con lo citado (Beke, 2008; Bolívar y otros, 2010; Sabaj y Páez, 2010; Venegas y otros, 2013). Sin embargo, desde nuestra perspectiva —y en línea con lo planteado por otros autores como Hyland, 2004—, el uso de citas integradas responde predominantemente a la voluntad de otorgar relevancia, énfasis o prominencia a los autores citados. Ahora bien, como se señaló, en el caso de nuestro corpus hay una preferencia por las citas no integradas. Por eso, se necesita hacer un análisis especial para explicar dicho resultado, que podría involucrar entrevistas a los estudiantes sobre su elección. Se puede señalar, por ahora, que en el material presentado en el curso como lectura y en los ejemplos revisados había también predominancia de citas no integradas. De esta manera, podría ser un resultado que se relaciona con la imitación del patrón al que estuvieron más expuestos.

La emergencia de una nueva categoría de análisis es uno de los resultados más relevantes de este estudio. La fidelidad del contenido surgió ante la convicción de que era relevante observar en qué medida las citas de los estudiantes reproducían rigurosamente el contenido de los textos. Los resultados obtenidos permiten establecer que una porción importante de los fragmentos intertextuales de los escritos analizados tergiversaban las ideas citadas y que los tipos de tergiversación eran predominantemente cuatro: por elaboración propia, por relación lógica diferente, por atribución diferente y por truncamiento. Esta dimensión permite dar cuenta de un aspecto de la intertextualidad que no suele ser estudiado ni rastreado por los docentes en los textos de sus estudiantes, puesto que supone un tiempo de revisión considerablemente mayor al habitual.

Ante la falta de investigaciones sobre la fidelidad de las citas, no podemos comparar nuestros resultados con otros. Sin embargo, sí existen estudios sobre plagio que hacen alusión a la idea de tergiversación al referirse, por ejemplo, a “interpretaciones torcidas de las ideas ajenas” o a “citas parciales y descontextualizadas” (Miranda, 2013). Las categorías planteadas en este estudio desglosan estos problemas, al enfocarse en la alteración particular

que presenta la cita en relación al texto citado, es decir, en aquello que la convierte en una tergiversación. Por ejemplo, una interpretación torcida y una cita descontextualizada podrían deberse, según las categorías planteadas en nuestro estudio, tanto a una elaboración propia como a una relación lógica diferente o a una atribución diferente. Así, al utilizar estas categorías es posible identificar más específicamente la causa de la tergiversación, lo que permite orientar más precisamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que busquen desarrollar la habilidad de citar.

Las principales contribuciones de este estudio se vinculan con el ámbito pedagógico. Muchos manuales de escritura abordan la intertextualidad desde el plagio o desde aspectos formales, como el uso de comillas, la tipografía o los márgenes. En esta investigación se evidencia que realmente no todos los estudiantes dominan los aspectos formales, pues, por ejemplo, a veces presentan una cita textual como si fuera una paráfrasis o alteran algo del contenido y presentan la cita como si fuera textual. Sin embargo, también queda de manifiesto que el trabajo con la intertextualidad está lejos de terminar en la precisión del mecanismo utilizado. Es en la fidelidad del contenido donde debe hacerse un esfuerzo adicional para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su competencia intertextual.

El hecho de que los estudiantes no logren reproducir fielmente el contenido de una fuente puede explicarse por distintos factores. Una hipótesis plausible se vincula con problemas de comprensión lectora, los que sabemos experimentan los estudiantes (Velásquez y otros, 2008; Neira y otros, 2015) y dificultades para construir significados de mayores niveles de abstracción, con los que opera el lenguaje disciplinar (Schleppegrell, 2004; Snow y Uccelli, 2009). Dedicar tiempo para apoyar los procesos de comprensión y producción textual puede ser útil para lograr este cometido. De esta manera, una posible vía de trabajo es realizar actividades formativas en las que se proporcione apoyo explícito en la lectura de textos especializados y se ensaye su parafraseo de manera conjunta, con el objetivo de concientizar a los estudiantes acerca de los efectos que tienen las distintas elecciones lingüísticas que se van tomando al escribir.

6. Bibliografía citada

ABASI, Ali R., y Barbara GRAVES, 2008: "Academy literacy and plagiarism: Conversations with international graduate students and disciplinary professors", *Journal of English for Academic Purposes* 7, 221-233.

ABDHULLAH, Raihanah, Asmak Ab RAHMAN y Nor Azzah KAMRI, 2014: "Patterns of Information Sources Used by Graduate Students: a Citation Analysis of Doctoral Dissertations in the Field of Islamic Studies", conferencia presentada en International Conference on Library Space and Content Management for Networked Society, 18-20 de octubre, Banfalore, India.

ÄDEL, Annelie, y Gregory GARRETSON, 2006: "Citation practices across the disciplines: The case of proficient student writing", en *Proceedings of the 5th International AELFE Conference*, 271-280.

AGUILAR, LUZ, y Gilberto FREGOSO, 2013: "La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18: 57, 413-435.

ÁVILA, Natalia, Paula GONZÁLEZ y Christian PEÑALOZA, 2013: "Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18: 57, 537-560.

BAJTÍN, Mijail, 1999: "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*, décima edición, Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores S.A., 248-293.

BAJTÍN, Mijail, 2003 [1929]: *Problemas de la poética de Dostoievski*, segunda edición, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

BAÑALES, Gerardo, y otros, 2015: "La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20: 66, 879-910.

BARTHES, Roland, 1970: *S/Z*, Paris: Seuil.

BAZERMAN, Charles, 2004: "Intertextuality: How texts rely on other texts" en Charles BAZERMAN y Paul PRIOR (eds.): *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 83-96.

BAZERMAN, Charles, 2005: *Reference guide to writing across the curriculum*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

BEKE, Rebecca, 2008: "El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa", *Núcleo* 20: 25, 13-35.

BEKE, Rebecca, 2009: "El reporte de los otros en el discurso académico" en Marta SHIRO y otros (comp.): *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*, Caracas: Comisión de Estudios de Posgrado Facultad de Humanidades y Educación Fundación de la Escuela de Idiomas Modernos, Universidad Central de Venezuela, 589-610.

BECKER, Débora, y Elisha CHIWARE, 2015: "Citation analysis of masters' theses and doctoral dissertations: Balancing library collections with students' research information needs", *Journal of Academic Librarianship* 41: 5, 613-620.

BOLÍVAR, Adriana, 2004: "Análisis crítico del discurso de los académicos", *Revista Signos* 37: 55, 17- 18.

BOLIVAR, Adriana, Rebecca BEKE y Martha SHIRO 2010: “Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas” en Giovanni PARODI (ed.): *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Ariel, 589-610.

CAMPOS, Agustín, 2009: *Métodos mixtos de investigación*, Bogotá: Magisterio.

CARLINO, Paula, 2013: “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18: 57, 355-381.

CASTRO, María Cristina, y Martín SÁNCHEZ, 2013: “La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18: 57, 483-506.

COLOMBO, María Victoria, y María Valentina FAHLER, 2014: “Estrategias de inclusión de voces en monografías de estudiantes de Letras e Historia” en *Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR* – octubre 2014.

CUMMING, Alister, Conttia LAI y Hyeyoon CHO, 2016: “Students’ writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research”, *Journal of English for Academic Purposes* 23, 47-58.

DE BEAUGRANDE, Robert, y Wolfgang DRESSLER, 1981: *Introduction to text linguistics*, London: Longman.

ELLERY, Karen, 2008: “Undergraduate plagiarism: a pedagogical perspective”, *Assessment y Evaluation in Higher Education* 33: 5, 507-516.

FAIRCLOUGH, Norman, 1992: “Intertextuality” en Norman FAIRCLOUGH, *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press, 101-199.

FAZEL, Ismaeil, y Ling SHI, 2015: “Citation behaviors of graduate students in grant proposal writing” *Journal of English for Academic Purposes* 20, 203-214.

GONZÁLEZ DE REQUENA, Juan Antonio, Carolina ANDANA y Claudio DUHART, 2015: “La condición intertextual en las citas de los artículos de investigación de psicología”, *Literatura y Lingüística* 32, 181-200.

HAEL, María Virginia, 2012: “Argumentación dialéctica en escritos estudiantiles de Historia y Biología: Entre el saber propio y el saber ajeno”, *RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas* 17: 1 y 2, 1-9.

HERNÁNDEZ, Roberto y otros, 2007: *Fundamentos de metodología de la investigación*, Madrid: McGraw-Hill.

HU, Guangwei, y JUN LEI, 2016: "Plagiarism in English academic writing: A comparison of Chinese university teachers' and students' understandings and stances", *System* 56, 107-118.

HUANG, Ju Chuan, 2017: "What do subject experts teach about writing research articles? An exploratory study", *Journal of English for Academic Purposes* 25, 18-29.

HYLAND, Ken, 1999: "Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge", *Applied Linguistics* 20: 3, 341-367.

HYLAND, Ken, 2004: *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, USA: The University of Michigan Press.

HYLAND, Ken, y Mariana BONDI, 2006: *Academic discourse across disciplines*, Germany: Peter Lang.

JAMES, Richard, Craig McINNIS y Marcia DEVLIN, 2002: *Assessing learning in Australian universities: Ideas, strategies and resources for quality in assessment*, Melbourne: Centre for the study for higher education for the Australian universities teaching committee.

KRISTEVA, Julia, 1967: *Sémiotique: Recherches pour une Sémanalyse*, París: Seuil.

LI, Yongyan, y Christine PEARSON, 2008: "Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism", *Journal of Second Language Writing* 21, 165-180.

MARTIN, Jim, y Peter WHITE, 2005: *The language of evaluation: appraisal in English*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

MASSI, María Palmira, 2005: "Las citas en la comunicación académica escrita", *Revista Iberoamericana de Educación* 36: 5, 1-8.

McCULLOCH, Sharon, 2012: "Citations in search of purpose: Source use and authorial voice in L2 student writing", *International Journal for Educational Integrity* 8: 1, 55-69.

MEZA, Paulina, 2015: "La comunicación del conocimiento en el género Tesis de Lingüística: Comparación entre grados académicos" en Giovanni PARODI y Gina BURDILES (eds.): *Leer y Escribir en Contextos Académicos y Profesionales: Géneros, Corpus y Métodos*, Santiago: Ariel, 67-111.

MIRANDA, Alejandro, 2013: "Plagio y ética de la investigación científica", *Revista chilena de derecho* 40: 2, 711-726.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira, Sylvia NOGUEIRA y Adriana SILVESTRI, 2003: "Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario", *Cultura y Educación* 15: 1, 59-79.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira, Mariana DI STEFANO y Cecilia PEREIRA, 2002: *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

NEIRA, Angie, Fernando REYES y Bernardo RIFFO, 2015: “Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año”, *Literatura y Lingüística* 31, 221-244.

OTEIZA, Teresa, Constanza DALLA y Mabelin GARRIDO 2014: “La evidencialidad en la construcción de la significación histórica por estudiantes de Licenciatura en Historia”, *Onomázein*, número especial IX ALSFAL, 57-80.

PECORARI, Diane, y Bojana PETRIC, 2014: “Plagiarism in second-language writing”, *Language Teaching* 47: 3, 269-302.

PECORARI, Diane, y Philip SHAW, 2012: “Types of student intertextuality and faculty attitudes”, *Journal of Second Language Writing* 21, 149-164.

PIÑA-STRANGER, Álvaro, y otros, 2013: “Estrategias académicas de inserción científica: una propuesta metodológica para el estudio de las reivindicaciones epistémicas en los artículos de investigación”, *Innovar* 23: 48, 67-82.

SABAJ, Omar, y Dennis PAEZ, 2010: “Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas”, *Literatura y Lingüística* 22, 117-134.

SAMRAJ, Betty, 2013: “Form and function of citations in discussion sections of master’s theses and research articles”, *Journal of English for Academic Purposes* 12, 299-310.

SÁNCHEZ, Verónica, y Evelyn HUGO, 2014: “Programa de Lectura y Escritura Académicas” en *Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura*.

SÁNCHEZ, Alexander, 2015: “Análisis lingüístico de la citación en artículos de ciencias sociales y humanas”, *Revista Lasallista de Investigación* 12: 1, 99-124.

SCHEMBRI, Natalie, 2009: “Citation Practices: Insights from Interviews with Six Undergraduate Students at the University of Malta”, *University of Reading Language Studies Working Papers* 1, 16-24.

SCHLEPPEGRELL, Mary, 2004: *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

SHI, Ling, 2008: “Textual Appropriation and Citing Behaviors of University Undergraduates”, *Applied Linguistics* 31: 1, 1-24.

SNOW, Catherine, y Paola UCCELLI, 2009: “The challenge of academic language” en David R. OLSON y Nancy TORRANCE (eds.): *The Cambridge handbook of literacy*, New York: Cambridge University Press, 112-133.

SOTO, Guillermo, 2009: “Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio”, *Literatura y Lingüística* 20, 141-157.

SUREDA, Jaume, Rubén COMAS y Mercè MOREY, 2009: “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación* 50, 197-220.

SWALES, John, 1990: *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, John, 2014: “Variation in Citational Practice in a Corpus of Students Biology Papers: From Parenthetical Plonking to Intertextual Storytelling”, *Written Communication* 31: 1, 118-141.

TEBEROSKY, Ana, 2007: “El texto académico” en Montserrat CASTELLÓ (coord.): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona: Editorial Graó, 17-46.

VELÁSQUEZ, Marisol, Carolina CORNEJO y Ángel ROCO, 2008: “Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores”, *Estudios Pedagógicos* 34: 1, 23-138.

VENEGAS, René, Paulina MEZA y Juan MARTÍNEZ, 2013: “Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos”, *Revista de lingüística teórica y aplicada* 51: 1, 153-179.

ZHANG, Li, 2013: “A Comparison of the Citation Patterns of Doctoral Students in Chemistry versus Chemical Engineering at Mississippi State University, 2002-2011”, *Science & Technology Libraries* 32: 3, 299-313.