

## En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades

### In search of a disciplinary voice: intertextuality in humanities' undergraduate academic writing

Valentina Fahler<sup>1</sup>

University of California Santa Barbara  
fahler@education.ucsb.edu

Victoria Colombo<sup>2</sup>

Universidad de Buenos Aires  
victoriaacolombo@gmail.com

Federico Navarro<sup>3</sup>

Universidad de O'Higgins  
navarro@uoh.cl

**Resumo:** La intertextualidad en escritura académica de formación consiste en la inclusión y evaluación de saberes, fuentes y voces disciplinares autorizadas, al mismo tiempo que se construye y negocia una voz autoral propia. Esta investigación contrasta las técnicas de representación intertextual, los tipos de citas y las funciones discursivas de la intertextualidad en 20 monografías de Historia y Letras de una universidad estatal tradicional metropolitana argentina. Los resultados muestran que la intertextualidad explícita es un rasgo esperado en la escritura académica de formación en el área de humanidades, aunque con más ocurrencias y predominancia de discurso directo en Letras frente a Historia. Las citas se utilizan para fundamentar y respaldar la postura propia, dando protagonismo al autor citado, pero solo de forma marginal para discutir, añadir o distanciarse del saber disciplinar. La asimetría de po-

<sup>1</sup> Licenciada en Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina); Estudiante doctoral en Educación de University of California Santa Barbara (Estados Unidos).

<sup>2</sup> Licenciada en Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

<sup>3</sup> Doctor en Lingüística de la Universidad de Valladolid (España); Profesor Asociado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins (Chile).

der y saber entre el escritor-estudiante y el lector-profesor puede estar favoreciendo estas opciones generales de intertextualidad más conservadoras respecto del conocimiento consensuado.

**Palabras clave:** intertextualidad; humanidades; géneros discursivos; citas; escribir a través del currículum.

**Abstract:** Intertextual practices in students' academic writing are about including, appropriating and assessing knowledge, sources and authorized disciplinary voices while building and negotiating a self, authorial voice. This research compares the techniques of intertextual representation, types of citations and intertextual discourse functions in monographs of History with those of Letters' degrees from a traditional public urban university in Argentina. Results show that explicit intertextuality is an expected feature in student academic writing in humanities, although with more presence in Letters than in History. In Letters, direct speech prevails, whereas in History there is a preference for indirect speech. In both degrees, citation is used to inform and support the positioning of the student-writer and to highlight the role of the cited author and their voice (in Letters, through the incorporation of excerpts from the corpora under study) but only with minimal debate over disciplinary knowledge or suggestion of further readings. A power and knowledge asymmetry between the student-writer and the professor-reader might be influencing these less risky and more conservative general intertextual choices in relation to consensual knowledge.

**Keywords:** Intertextuality; Humanities; Genre; Citing; Writing across the Curriculum.

## Introducción

La escritura académica de formación en educación superior está determinada por los objetivos pedagógicos, formativos y evaluativos que cumple y que la diferencian de la escritura experta (Camps, 2007): los estudiantes escriben para aprender contenidos de su carrera (Russell, 2013), para enculturarse en las formas de pensar, de hacer y de comunicar en sus futuras disciplinas (Prior; Bilbro, 2012), y para dar cuenta de sus aprendizajes y aprobar tareas y asignaturas (Gardner; Nesi, 2013), es decir, cumple una función *epistémica*, *retórica* y *habilitante* (Navarro, 2018). Sin embargo, la escritura académica no es una competencia blanda o genérica, transferible sin más de un contexto a otro. En realidad, engloba un conjunto diverso de prácticas letradas situadas y complejas, en general implícitas e invisibilizadas, con estabilidad relativa y acuerdos parciales. Estas prácticas dependen de factores ecológicos y colegiados como la carrera, la disciplina, la institución y el sistema de actividad en donde se inscriben (Bazerman, 2012); el rol que ocupa el escritor en formación y los géneros discursivos que se espera que escriba (Swales, 2004); la situación retórica específica y sus participantes; y las experiencias y oportunidades de literacidad académica y vernácula previas (Lillis, 2008).

Este vínculo interdependiente entre escritura de formación en educación superior y factores individuales, situacionales, sociales y culturales se manifiesta con especial claridad en un rasgo transversal

de la escritura académica: la necesidad de construir una voz autoritativa y sistemática propia que, al mismo tiempo, reconozca la experticia y estatus de la audiencia académica y de los saberes consensuados de la disciplina (Thaiss; Zawacki, 2006; Snow; Uccelli, 2009). Esta característica discursiva de la escritura académica no es más que otra manifestación de su carácter de práctica regulada por relaciones, valores y actitudes socialmente compartidas (Barton; Hamilton, 2012).

Como propósito pedagógico de la escritura de formación, esto supone un importante desafío para el estudiante en educación superior: se espera que recorra el saber consensuado en fuentes escritas disciplinarmente válidas y que recoja y demuestre haber comprendido contenidos, perspectivas y metodologías, pero también que los vincule de forma creativa, los use como base para elaborar una propuesta propia distinta y original, e incluso que los pondere y discuta de forma crítica. Se trata, en suma, de una compleja tensión entre consenso y disenso que la voz del estudiante debe gestionar (Meza; Sabaj, 2016). El desafío es múltiple y engloba conocimientos temáticos, discursivos, retóricos, procesuales y disciplinares (Castelló; Bañales Faz; Vega López., 2011): las fuentes tienen un prestigio y una sofisticación retórica que el estudiante, en proceso formativo y en asimetría de poder y saber respecto de su lector, en general no posee, pero el proceso de enculturación supone construir una voz que se asemeje a la de un experto.

En particular, las funciones y modalidades de las citas bibliográficas varían según las áreas, carreras, disciplinas, asignaturas, tareas de escritura y géneros discursivos. No se trata simplemente de la norma de cita preferida o del conjunto de verbos de cita apropiados, sino que las prácticas de inclusión de la voz ajena manifiestan las diferentes formas en que las disciplinas conceptualizan el mundo, construyen conocimiento y elaboran su discurso (Hyland, 2004). En el área de humanidades, existen expectativas respecto de que los escritores presenten la verdad como contingente y plural, posible de ser analizada, interpretada y negociada desde distintos puntos de vista, con relevo explícito de antecedentes textuales que hayan abordado la temática, tanto cercanos como alejados en el tiempo y espacio (Navarro, 2014). Como Castelló, Bañales Faz y Vega López (2011), leer para escribir textos académicos es una actividad retórica híbrida y compleja, disciplinarmente específica, que no se adquiere por participación e inmersión, sino que requiere acciones de alfabetización académica explícita.

De esta manera, el carácter dialógico del lenguaje se convierte, en el ámbito académico, en un conjunto de mecanismos disciplinarmente específicos para relacionar de forma más o menos explícita el texto y la voz propia con otras voces y textos disciplinares. Este establecimiento de relaciones entre textos es central dado el carácter colectivo y colaborativo de la construcción, negociación y validación del conocimiento científico. Los aportes se construyen en diálogo con investigaciones previas y contemporáneas que pueden tomarse como cimientos para la propia, como aval o como punto de disenso para crear nuevos espacios o nuevas posibilidades de conocimiento (Hyland, 2004). Como plantea Hyland (2004), las alusiones a la literatura previa demuestran la dependencia que tiene el texto respecto del saber compartido y la cooperación para la construcción de nuevos conocimientos entre escritores y lectores. Este fenómeno ha recibido diferentes denominaciones, según el marco teórico y el interés de su estudio; en este artículo, se adopta el término de intertextualidad entendida en general como “la forma en que un texto escrito hace referencia a otros textos, los evoca, se basa en ellos, se hace eco de ellos o los utiliza de alguna manera” (Bazerman *et al.*, 2016, p. 63-64).

Existe profusa bibliografía que analiza la intertextualidad en la escritura académica experta o de formación avanzada (postgrado), tanto en español como en otras lenguas, que además frecuentemente contrastan manifestaciones de la intertextualidad a través del currículum (ver sección siguiente). Sin embargo, es mucho menos lo que se conoce respecto de la intertextualidad en la escritura académica de formación de pregrado en español y de su diversidad situada, así como de las relaciones sistemáticas entre patrones discursivos y formales de citación, a pesar de la importancia que ocupa en los procesos de aprendizaje y enculturación en los contenidos y competencias de los distintos ámbitos disciplinares.

El propósito de este artículo es contrastar los usos de la intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades e interpretar los hallazgos discursivos a partir de algunos rasgos de las culturas disciplinares en las que se insertan. Para tal fin, se construyó un corpus de 20 monografías recientes aprobadas de las carreras de Licenciatura en Historia y en Letras de una universidad estatal tradicional metropolitana argentina. La monografía es un género discursivo de formación en escritura de investigación en carreras de humanidades de pregrado (Navarro; Moris, 2012), si bien es menos compleja y aparecen en etapas previas a la tesis; su elaboración incluye el relevo bibliográfico crítico sobre la temática abordada, y por este motivo la intertextualidad constituye un fenómeno particularmente crítico para su aprobación. La codificación cualitativa manual del corpus, cotejada por tres analistas y con pruebas para garantizar consistencia, construyó categorías emergentes a partir de las funciones discursivas, tipos y técnicas de representación de las citas textuales identificadas; la cuantificación posterior permitió identificar la distribución global de las categorías por carrera.

## Estudios de la intertextualidad

### *Categorías analíticas clave*

El interés por los vínculos entre la palabra propia y la ajena se remonta, al menos, a los estudios del dialogismo discursivo o interdiscursividad. Voloshinov (1976) plantea la naturaleza dialógica y socialmente determinada del signo lingüístico, en tanto parte del conjunto compartido de signos de una lengua y determinado por las relaciones entre los sujetos. De manera similar, Bajtín (1982) afirma que la interacción entre las palabras provenientes de distintas fuentes moldea la experiencia discursiva de cada sujeto, quien manifestaría la palabra ajena con distintos grados de asimilación o de alteridad. En esta misma tradición, Kristeva (1981) propone el concepto de *intertextualidad*, entendido como las relaciones que se generan entre distintos textos dentro del espacio textual, para explicar el carácter socialmente dependiente de la producción textual, en particular literaria.

Dentro de la perspectiva contemporánea de los estudios de la escritura y el movimiento Escribir a través del currículum, Bazerman (2004) retoma el concepto con el propósito de hacer aportes a la comprensión y apoyo del desarrollo letrado de los escritores avanzados en educación superior, poniendo el foco en las relaciones que establecen con el universo discursivo que enmarca sus textos. Para este autor, la intertextualidad varía en su *nivel*, según cuál es el elemento referenciado (por ejemplo, textos o narrativas sociales); en la *técnica de representación intertextual*, según el mayor o menor grado de

presencia y explicitud de las voces incluidas; y en su *grado de explicitud*, desde menciones explícitas y directas (cita textual y referencia), menciones semiexplícitas (paráfrasis, resumen y mención de ideas) hasta el uso de frases y formas que se hacen eco de textos anteriores sin ninguna mención explícita.

Desde la perspectiva de las lenguas para fines específicos, en un trabajo de gran influencia, Swales (1990) diferencia entre las *citas integrales*, en las que el autor citado forma parte de la sintaxis de la oración, y las *citas no integrales*, en las que se encuentra o bien entre paréntesis o como nota al pie, siempre fuera del cuerpo principal del texto. En consecuencia, la cita no integral brinda mayor protagonismo a la construcción de la voz del autor citante frente al autor citado. En la misma línea, Hyland (2004) propone que las prácticas intertextuales están fuertemente vinculadas a cuestiones retóricas y sociales. En su estudio, contrasta cómo se atribuye cierto contenido a otra fuente en artículos de investigación de diversas disciplinas. Para este fin, propone analizar las *funciones retóricas* que desempeñan las citas y rastrear usos disciplinares consistentes en escritura experta; estas funciones incluyen validar afirmaciones a través de garantías preposicionales, proveer un contexto narrativo para la investigación o establecer un marco intertextual para sugerir la progresión acumulativa y lineal del conocimiento. Según Hyland (2004), es frecuente la coocurrencia de funciones en una misma cita, dado que esta puede estar cumpliendo varios objetivos discursivos simultáneos. De forma complementaria, Hyland (2004) clasifica las citas de su corpus según parámetros sintácticos (integrales/no integrales) y léxico-semánticos (tipo de proceso y evaluación del verbo que introduce un fragmento intertextual); además, distingue entre discurso directo, indirecto, resumen o parafraseo.

En la tradición del estudio de la intertextualidad en español han resultado influyentes las investigaciones de Reyes (1995). La autora distingue las citas textuales según si aparecen en discurso directo (entre comillas y reproduciendo literalmente las palabras del texto citado) o en discurso indirecto (mediante una paráfrasis, resumen o interpretación de las palabras o ideas del autor citado). Las funciones de una u otra estrategia intertextual son diferentes: el discurso directo es mimético, aunque no supone que sea más fiel que el discurso indirecto, y se utiliza para apoyar la postura propia, para reportar una afirmación autoritativa, o por el contrario para analizarla, discutirla o contradecirla. El discurso indirecto, por su parte, ofrece una interpretación de las palabras de la fuente y, por tanto, establece un vínculo más íntimo entre el autor y las ideas citadas y la voz del autor que cita.

### ***Intertextualidad en escritura académica en español***

Existen numerosas investigaciones sobre la intertextualidad en escritura académica en español, en particular sobre escritura experta en artículos de investigación. García Negroni (2008) investiga la dimensión polifónica de un corpus de 190.621 palabras de artículos de Historia, Lingüística, Medicina y Geología a partir del uso de comillas, bastardillas y glosas, además de recursos léxico-gramaticales como las marcas de persona. La autora contrasta las formas disciplinarmente específicas para construir un *ethos* (i.e., imagen de autor) favorable y solidario respecto de la comunidad experta a partir del vínculo entre el discurso propio y el ajeno. Por ejemplo, encuentra que en Lingüística se favorece la alusión directa a trabajos previos de la comunidad científica y la construcción del saber y la verdad

como contingente, en oposición a Medicina, donde se evita la mención explícita a otras investigaciones y se intenta construir una verdad objetiva e imparcial.

Por su parte, Bolívar (2005) aborda las formas en que las voces de otros autores se incluyen en el discurso académico trabajando con un corpus de 29 artículos de investigación de humanidades, un área en donde la intertextualidad es especialmente importante porque construye conocimiento sobre la base de ideas y saberes previos. Bolívar propone una tipología de cinco clases de citas bibliográficas, y analiza su distribución en el corpus. Las *citas integradas* (inserción y recontextualización de las palabras de otro autor en el propio texto) aparecen a lo largo de todo el corpus; las *citas de apoyo* (refuerzo de la posición del autor citante) son utilizadas con frecuencia en todas las disciplinas, salvo en Artes y Letras; las *citas de parafraseo* (reformulación de las palabras de otro autor) se encuentran más frecuentemente en Comunicación Social, Lingüística, Geografía y Psicología; las *citas destacadas* (fragmento citado extenso que interrumpe el texto) tienen menor preferencia en general y son más dependientes del estilo de cada autor; por último, las *citas de expansión* (inclusión de información adicional) tienen una presencia especialmente notoria en Historia y Filosofía.

Sabaj y Páez Muñoz (2010) también proponen una tipología de funciones que cumplen las citas bibliográficas en un corpus de 6 artículos (36.989 palabras) de Lingüística, Filosofía y Terapia Psicológica. Basados en la tipología de 15 funciones de Weinstock (1971), rastrean la aparición y frecuencia de funciones. Hallan que tanto en Lingüística como en Filosofía prevalece la función *proporcionar trabajos de fundamentación* (mencionar textos previos que cimenten la investigación que desarrolla el autor citante), mientras que en Terapia Psicológica la principal función intertextual es *dar crédito a los trabajos relacionados* (valorar textos previos como responsables, serios y confiables), función con cierta presencia también en Lingüística. Resulta interesante destacar que siete de las funciones rastreadas no aparecen en el corpus, lo cual demuestra las limitaciones de abordar con categorías predeterminadas un fenómeno situado y dinámico como la escritura académica.

Otras investigaciones han colocado el foco en las tesis de pregrado y de posgrado, es decir, en géneros y etapas formativas intermedias entre la escritura estudiantil de ingreso a educación superior y la escritura experta en géneros profesionales. Hael y Padilla (2015) analizan las prácticas de citación en 10 tesinas de pregrado de la Licenciatura en Biología de una universidad pública tradicional de la región norte de Argentina; clasifican las citas a partir de criterios sintácticos (integral/no integral y discurso directo/indirecto) y determinan su grado de polemicidad (respaldo/polémica) a partir del análisis de ítems léxicos (verbos, adverbios y adjetivos). Encuentran que predominan las citas indirectas no integrales como respaldo teórico e interpretativo para la realización de observaciones y experimentos propios, pero que no se utilizan las citas directas, frecuentes en otras áreas. También Meza y Sabaj (2016) identifican la distribución de diferentes funciones discursivas de disenso y consenso a partir de un corpus de 36 tesis de distintas universidades chilenas; hallan una predominancia del consenso e interpretan los resultados a partir de su carácter de texto de transición en el ingreso a la comunidad experta. Por su parte, Venegas, Meza y Martínez Hincapié estudian la atribución del conocimiento a partir del uso de la primera persona y la citación (integral/no integral y discurso directo/indirecto) en 20 tesis de licenciatura y maes-



tría en Lingüística y Filosofía de una universidad privada tradicional regional chilena. Los autores hallan contrastes tanto por carrera como por nivel educativo: en Filosofía se utilizan subtipos de citas directas, mientras que Lingüística prefiere las citas indirectas; a su vez, detectan un patrón transversal: el escritor en formación favorece mucho más el conocimiento y voces ajenas por sobre las propias. Desde la perspectiva de la retórica contrastiva, Sánchez-Jiménez (2016) identifica 9 funciones de cita y compara su distribución en 16 memorias de maestría escritas en español por escritores españoles y filipinos; halla que las diferencias entre muestras no son marcadas, y que predomina la función *atribución* (50% del total): reproducción literal, de carácter informativo, de las palabras de la fuente consultada. Concluye que el escritor inexperto elude de este modo la responsabilidad de posicionarse ante las fuentes citadas.

En contraste, son aún relativamente escasas las investigaciones que buscan conocer y validar las manifestaciones de la intertextualidad en español durante las etapas iniciales de formación de pregrado, si bien se han incrementado en los últimos años. Soto (2009) realiza un estudio contrastivo sobre la intertextualidad en 19 informes escritos por estudiantes universitarios de segundo año de las carreras de Economía e Ingeniería en Recursos Naturales de una universidad estatal tradicional metropolitana chilena. A partir de la identificación de referencias intertextuales explícitas en mecanismos de atribución del tipo discurso directo o indirecto, entre otros, e inclusión de nombres propios, el autor halla un empleo escaso de citas y referencias a otros textos, que además en general son utilizadas para brindar información general hacia el final de los textos o para apoyar la argumentación propia, pero no para discutir o criticar las fuentes. El autor interpreta estos patrones como evidencia de un escaso conocimiento del campo disciplinar y de influencia de patrones de uso propios de niveles educativos previos. Por su parte, García Negroni y Hall (2010) analizan 48 trabajos prácticos domiciliarios de una asignatura del tramo inicial de la Licenciatura en Letras de una universidad estatal de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Además de abordar los rasgos formales y normativos de los textos (uso de mayúsculas y puntuación, entre otros), las autoras se interesan por la gestión de la polifonía textual, es decir, de la multiplicidad de voces presentes en un texto. Sus resultados muestran que en la mayoría de los casos la voz del estudiante se superpone con la voz del autor citado en el trabajo y, por ende, no es posible distinguir quién es el responsable de los enunciados. Navarro (2014) analiza desde la Teoría de la Valoración el uso de los sistemas de gradación y compromiso en 16 exámenes presenciales de las carreras de Letras, Filosofía, Educación e Historia de una universidad estatal tradicional metropolitana argentina. Encuentra que los textos aprobados son fuertemente heteroglósicos, es decir, optan por opciones dialógicamente expansivas y abiertas que integran y negocian otras voces y perspectivas, mientras que los textos con calificaciones bajas prefieren opciones más cerradas y restringidas.

En una mirada más formalista, Correa Suárez (2016) analiza el uso de citas textuales (integrales/no integrales/parafrásticas), modos de referir el discurso ajeno y formas de primera persona, aunque no aborda las funciones que cumplen las citas, en 7 monografías de pregrado de las carreras de Filosofía, Lingüística y Educación en una universidad estatal tradicional uruguaya. Sus resultados demuestran que tanto en Filosofía como en Educación se prioriza el uso de citas integrales, en Lingüística integrales y parafrásticas, y en ninguna de las carreras son significativas

las citas no integrales. Respecto del tratamiento del discurso ajeno, en Filosofía se utiliza la *predicación por paráfrasis* (cercana al discurso indirecto) dado que la voz del autor citado ocupa un lugar central en el desarrollo del trabajo, mientras que en Lingüística y en Educación predomina la *predicación por mostración* (cercana al discurso directo). Desde una mirada similar, Hugo Rojas *et al.* (2018) analizan la intertextualidad manifiesta en 30 ensayos de estudiantes ingresantes a las áreas de ciencias sociales, artes y humanidades en una universidad privada tradicional metropolitana chilena. Las autoras observan que las citas son en su mayoría integrales y con paráfrasis, sin citas textuales, y muestran particular apego y fidelidad a las voces de otros y, por tanto, una escasa construcción de la voz propia.

En suma, el conocimiento agregado de la última década sobre las formas en que los estudiantes universitarios en formación de habla hispana incluyen y negocian las voces y textos ajenos (con especial atención por el discurso directo/indirecto, las citas integrales/no integrales y las funciones discursivas de cita) muestra que existen variaciones por área, disciplina, subdisciplina y nivel de formación; que el desarrollo de la intertextualidad en educación superior es un rasgo de la escritura académica de formación exitosa, pero que requiere enseñanza explícita e intencionada, porque se diferencia de las formas de intertextualidad de otros ámbitos; y que los estudiantes encuentran especialmente desafiante la construcción de una voz propia que discuta las voces autorizadas y prefieren, por el contrario, que las citas cumplan funciones de validación y apoyo.

Estos hallazgos de la intertextualidad en escritura de pregrado, aún incipientes, deben ser ampliados a otros ámbitos disciplinares y culturales, para ser confirmados o ajustados. El género discursivo monografía en español, en tanto género de iniciación en la escritura de investigación en carreras de humanidades de pregrado (Navarro; Moris, 2012), puede constituir una puerta de acceso al estudio de esta etapa formativa intermedia en el desarrollo de la escritura académica. Por otro lado, aún no se ha investigado de manera sistemática la interrelación entre las funciones y propósitos para incluir las voces de las fuentes en la escritura de formación, la dimensión más discursiva de la intertextualidad, y los mecanismos formales para llevarlo a cabo.

## Corpus y metodología

La presente investigación adopta una perspectiva cualitativa, descriptiva y contrastiva, con cuantificación posterior de resultados. Se construyó un corpus de 20 monografías (89.698 palabras) siguiendo un criterio intencional de recolección (Patton, 2015). Se seleccionaron monografías recientes, extensas (más de 5 páginas) y con alta calificación (superior a 8 puntos sobre 10). El criterio de calificación elevada garantiza que los patrones de intertextualidad utilizados por los estudiantes aparezcan en ejemplares evaluados como exitosos por los instructores, miembros expertos de cada comunidad disciplinar y con control de acceso (Thaiss; Zawacki, 2006); a su vez, permite evitar una perspectiva de déficit y, por el contrario, validar la existencia de escrituras de formación adecuadas para su rol periférico legítimo (Lave; Wenger, 1991). La Tabla 1 presenta la composición del corpus:



**Tabla 1.** Composición del corpus de análisis.

	<b>Historia</b>	<b>Letras</b>	<b>Total</b>
<i>Monografías</i>	10	10	20
<i>Extensión promedio</i>	4.682	4.288	4.485
<i>Palabras total</i>	46.822	42.876	89.698

Fonte: elaboración propia.

A partir de la distinción de Bazerman (2004) entre grados de explicitud de intertextualidad, en el corpus se rastrearon manifestaciones de intertextualidad explícita que garantizaran acuerdos de análisis: comentarios, evaluaciones, menciones y extractos citados que, en todos los casos, presentaran un anclaje explícito en referencias bibliográficas recuperables. Luego de la identificación de las ocurrencias intertextuales, se realizó una codificación cualitativa de cada una de ellas según las dimensiones *técnica de representación textual* (en adelante, TRI) y *función discursiva* (en adelante, FD). La Tabla 2 detalla las TRI contempladas en el análisis y su definición:

**Tabla 2.** Técnicas de representación textual (TRI) en escritura académica de formación en humanidades (género discursivo: monografía).

<b>TRI</b>	<b>Definición</b>
<i>Discurso directo</i>	reproducción literal de la fuente entre comillas
<i>Discurso indirecto</i>	paráfrasis, resumen o interpretación de la fuente sin comillas
<i>Discurso mixto</i>	combinación de discurso directo e indirecto
<i>Menciones</i>	nombres de autores o fuentes
<i>Comentarios</i>	discurso ajeno a partir de la interpretación o evaluación global (con valoración explícita) del autor del escrito sin discurso directo o indirecto
<i>Terminología</i>	términos técnicos de autores o fuentes

Fonte: elaboración propia basada en Reyes (1995) y Bazerman (2004).

A su vez, dentro de las TRI que presentan referencias explícitas a autores y textos, se codificó el tipo de cita según la opción integral/no integral:

**Tabla 3.** Tipo de cita en escritura académica de formación en humanidades (género discursivo: monografía).

<b>Tipo de cita</b>	<b>Definición</b>
Integral	el autor citado forma parte de la sintaxis oracional
No integral	el autor citado se encuentra fuera de la sintaxis oracional (entre paréntesis o en nota al pie)

Fonte: elaboración propia basada en Swales (1990).

La codificación de TRI y tipo de citas, basada principalmente en criterios formales, mostró un elevado grado de acuerdo, si bien se consensuaron entre los investigadores aquellas decisiones

de análisis más complejas. Respecto de las FD, se partió de la propuesta de Sabaj y Páez Muñoz (2011), construida en base a las categorías propuestas por Weinstock (1971). Sin embargo, el objetivo no fue determinar la aparición y frecuencia de FD preestablecidas, sino reconocer categorías emergentes (Charmaz, 2006) vinculadas a la escritura académica de formación y al género discursivo monografía en particular. Por lo tanto, los analistas se dividieron el corpus, realizaron una codificación abierta exploratoria (Creswell, 2012) de FD con asistencia de software de análisis cualitativo de datos QSR NVivo 11, y construyeron una propuesta común de FD emergentes, que se ofrece a continuación en la Tabla 4. Posteriormente, se codificó el corpus completo según esta clasificación. En algunos pocos casos, una misma instancia intertextual manifestaba más de una función y por tanto fue doblemente codificada; por este motivo, las ocurrencias absolutas de FD son levemente superiores a las ocurrencias de TRI (diferencia de 1,4%; ver Tablas 6 y 8).

**Tabla 4.** Funciones discursivas (FD) de la intertextualidad en escritura académica de formación en humanidades (género discursivo: monografía).

FD	Definición
<i>Fundamentación</i>	Otorgar validez al trabajo dentro del campo disciplinar
<i>Justificación</i>	Avalar una afirmación realizada por el autor de la monografía
<i>Resumen</i>	Sintetizar una idea o temática expresada por el autor de la monografía
<i>Epígrafe</i>	Introducir el tema con una cita breve previa al texto
<i>Discusión</i>	Criticar una idea o una tesis presentada por otro autor
<i>Metodología</i>	Explicitar metodologías o procedimientos de análisis
<i>Confrontación</i>	Cotejar dos o más autores
<i>Expansión</i>	Brindar referencias bibliográficas que pueden ser consultadas para ampliar un tema
<i>Justificación con corpus</i>	Avalar una afirmación realizada por el autor de la monografía con una referencia al corpus
<i>Exploración de corpus</i>	Analizar y/o describir el corpus

Fonte: elaboración propia basada en Sabaj y Páez Muñoz (2011).

Para la asegurar la consistencia del análisis cualitativo, se siguieron tres procedimientos. Primero, el 40% del corpus fue doblemente codificado por analistas distintos para calcular el índice Kappa, que mide el porcentaje de coincidencia de codificación entre dos análisis respecto de cada categoría y extensión textual en cada referencia del corpus. El índice obtenido fue 0,77, una consistencia entre analistas elevada (Fleiss; Levin; Cho Paik, 2003) . Segundo, las ocurrencias de intertextualidad en el corpus completo fueron recodificados un año después de la codificación original, para evaluar la consistencia interna de cada analista con su codificación previa (ver Eodice; Geller; Lerner, 2016). El resultado fue una diferencia de tan solo 3 ocurrencias en la cantidad total de ocurrencias de intertextualidad, una consistencia interna muy elevada. Por último, luego de medir la consistencia entre análisis y analistas, se revisaron de manera conjunta las ocurrencias de cada nodo como lista separada provista por el software para identificar inconsistencias, que fueron recodificadas.

## Resultados y discusión

La identificación de manifestaciones intertextuales arrojó un total de 972 ocurrencias, esto es, un promedio de casi 50 ocurrencias por ejemplar del corpus, una ocurrencia por cada 92,3 palabras o 10,8 ocurrencias cada 1000 palabras. Estos resultados confirman investigaciones previas que identifican la importancia y el peso de la intertextualidad explícita en la escritura académica en el área de humanidades (Correa Suárez, 2016), al tiempo que comprueban que el trabajo complejo con fuentes bibliográficas es un rasgo del género discursivo monografía en educación superior. A su vez, el contraste por carreras mostró que la intertextualidad explícita tiene una incidencia marcadamente mayor en la carrera de Letras (14,2 ocurrencias cada mil palabras) que en la de Historia (7,8 ocurrencias cada mil palabras). La Tabla 5<sup>4</sup> resume estos hallazgos:

**Tabla 5.** Intertextualidad en monografías por carrera.

	Historia	Letras	Total
Ocurrencias	364	608	972
Ocurrencias/ejemplar	36,4	60,8	48,6
Palabras/ocurrencia	128,6	70,5	92,3
Ocurrencias/mil palabras	7,8	14,2	10,8

Fonte: elaboración propia.

En las subsecciones siguientes, se brinda un análisis de las técnicas de representación intertextual, los tipos de citas y las funciones discursivas que cumplen las manifestaciones de la intertextualidad.

### ***Técnicas de representación intertextual (TRI) y tipos de cita***

La Tabla 6 muestra la distribución de las técnicas explícitas de representación de la intertextualidad halladas en el corpus. En los escritos de humanidades se encontró una presencia importante de diversas técnicas, en particular del discurso directo (34,6%), indirecto (29,1%) y mixto (9,5%), junto con comentarios (12,2%) y menciones de autores (11,4%).

A su vez, aparecen evidentes contrastes entre carreras que revelan prácticas de intertextualidad diferenciadas: el discurso indirecto es el más elegido en Historia (38,2%), frente a un uso más bajo en Letras (23,7%), mientras que esta carrera favorece el discurso directo (42,4%), a diferencia de Historia (21,4%). La paráfrasis e intimidad de voces que implica el uso de discurso indirecto en Historia podría vincularse con la necesidad expositiva del alumno como forma de demostrar apropiación de la bibliografía y de los saberes disciplinares, con los que mezcla su propia voz. Por el contrario, en Letras

<sup>4</sup> Se calculó la distribución de ocurrencias de intertextualidad en las orientaciones de la carrera de Licenciatura en Letras para determinar el aporte relativo de cada una. Los resultados muestran que el 52,1% de las ocurrencias proviene de Letras Modernas, mientras que el 47,9% proviene de Lingüística. Esto significa que hay una distribución similar en el uso de la intertextualidad dentro del subcorpus de Letras.

**Tabla 6.** Técnicas de representación textual (TRI) en monografías por carrera.

TRI	Historia		Letras		Total	
	<i>n.</i>	%	<i>n.</i>	%	<i>n.</i>	%
<i>Discurso directo</i>	78	21,4	258	42,4	336	34,6
<i>Discurso indirecto</i>	139	38,2	144	23,7	283	29,1
<i>Discurso mixto</i>	44	12,1	48	7,9	92	9,5
<i>Mención</i>	48	13,2	63	10,4	111	11,4
<i>Comentario</i>	41	11,3	78	12,8	119	12,2
<i>Terminología</i>	14	3,8	17	2,8	31	3,2
<b>TOTAL</b>	364	100	608	100	972	100

Fonte: elaboración propia.

el escritor debe abordar el corpus de análisis como fuente, es decir, la cita puede estar operando como objeto de análisis, además de como voz del saber consensuado, y por eso es importante conservar su formulación (discurso directo). Este resultado contrasta, por ejemplo, con los hallazgos de Venegas, Meza y Martínez Hincapié (2013) en el subcorpus de 10 tesis de licenciatura y magíster en lingüística, ya que estos autores encuentran un predominio claro del discurso indirecto (91,14%).

El discurso mixto, de presencia relativamente baja en el corpus (9,5%), constituye sin embargo un fenómeno de interés. Consiste en una técnica híbrida de representación textual que posee características tanto del discurso directo como del discurso indirecto. A continuación, se brinda un ejemplo de cada carrera:

- 1) La modernización de las prácticas de sociabilidad que se hizo posible y se verificó luego de la caída del rosismo es la que tensó las relaciones entre “una urbe en la cual se hacía culto de las libertades públicas y un interior que no había experimentado cambios de magnitud respecto de los tiempos del rosismo (Lettieri, pg.17.)” (H06)
- 2) Gili Gaya nos dice, como corolario de su Curso superior de sintaxis española, que cualquiera que enseña gramática advierte rápidamente que los esquemas sintácticos son ad hoc, no por falsedad de las doctrinas, “sino porque el enlace de las oraciones en el discurso las encabalga y articula de tal modo que es difícil un texto continuado nos dé ocasión de graduar convenientemente nuestra enseñanza” (Gili Gaya; 1960: 314) (L08)

Como puede observarse en los ejemplos 1 y 2, el discurso mixto combina en una misma oración o grupo oracional una paráfrasis de la palabra ajena en discurso indirecto con una cita en discurso directo entre comillas con atribución bibliográfica explícita. Se construye en consecuencia una voz híbrida, articulando de forma sintáctica y discursivamente indisoluble la cita textual y la cita parafraseada.

Por último, dentro de las TRI que presentan referencias explícitas a autores y textos (n. 931), se codificó la presencia relativa de citas integrales y no integrales, como muestra la Tabla 7. Los resultados muestran que ambos tipos de citas tienen una frecuencia similar de aparición, si bien las citas

integrales son más frecuentes en Historia (55,2%), otorgando un protagonismo sintáctico y semántico al autor o libro citado, en contraste con una distribución balanceada en Letras.

**Tabla 7.** Tipo de cita en monografías por carrera.

TIPO DE CITA	<i>Historia</i>		<i>Letras</i>		<i>Total</i>	
	<i>n.</i>	%	<i>n.</i>	%	<i>n.</i>	%
<i>Integral</i>	197	55,2	287	50	484	52
<i>No integral</i>	160	44,8	287	50	447	48
<i>TOTAL</i>	357	100	574	100	931	100

Fonte: elaboración propia.

### ***Funciones discursivas (FD) de la intertextualidad***

La Tabla 8 detalla la distribución de las funciones discursivas de la intertextualidad presentes en el corpus:

**Tabla 8.** Funciones discursivas (FD) de la intertextualidad en monografías por carrera.

FD	<b>Historia</b>		<b>Letras</b>		<b>Total</b>	
	<i>n.</i>	%	<i>n.</i>	%	<i>n.</i>	%
<i>Fundamentación</i>	140	38,1	96	15,5	236	23,9
<i>Justificación</i>	38	10,4	64	10,3	102	10,3
<i>Resumen</i>	4	1,1	2	0,3	6	0,6
<i>Epígrafe</i>	2	0,5	12	1,9	14	1,4
<i>Discusión</i>	12	3,3	5	0,8	17	1,7
<i>Metodología</i>	5	1,4	29	4,7	34	3,4
<i>Confrontación</i>	24	6,5	9	1,5	33	3,3
<i>Expansión</i>	17	4,6	3	0,5	20	2
<i>Justificación con corpus</i>	60	16,3	214	34,6	274	27,8
<i>Exploración de corpus</i>	65	17,7	185	29,9	250	25,4
<i>TOTAL</i>	367	100	619	100	986	100

Fonte: elaboración propia.

Las funciones de la intertextualidad más frecuentes en los escritos de humanidades son la justificación de una afirmación mediante uso de corpus (27,8%), la exploración de corpus (25,4%) y la fundamentación de la propia postura (23,9%). Con algo menos de presencia se ubica la función justificación (10,3%). Las funciones confrontación, resumen, epígrafe, discusión, metodología y expansión se ubican debajo del 4% de incidencia. La baja frecuencia relativa de la función discusión y confrontación (opciones más polemizantes) frente a las funciones justificación y fundamentación (opciones de autoridad)

puede estar relacionada con el rol de asimetría de poder que ocupa el escritor en formación y con la situación de evaluación y acreditación en la que se inserta su escrito. La escritura académica no es una propiedad o manifestación individual aislada, sino más bien una práctica regulada por relaciones, valores y actitudes socialmente compartidas (Barton; Hamilton, 2012). Los escritores en formación parecen optar por funciones de la intertextualidad menos arriesgadas y más fáciles de defender, esto es, opciones donde su propia voz se alinea con las voces del saber consensuado, tal como hallaron Meza y Sabaj (2016) para tesis de licenciatura en Lingüística. En el mismo sentido, la baja frecuencia de la función expansión (2%) puede vincularse con la relación de asimetría de saber entre escritor en formación y lector experto. Esta función tiene como propósito sugerir a la audiencia otros textos que permiten expandir el conocimiento sobre el tema y ha sido identificada como rasgo de la escritura experta del área de humanidades (Bolívar, 2005; García Negroni, 2008). En la escritura académica de formación, en cambio, la sugerencia de lecturas al lector-profesor podría representar una estrategia arriesgada.

Al igual que con las técnicas de representación de la intertextualidad, las carreras muestran importantes contrastes que relativizan los patrones generales: en Historia, la mayoría de las citas tienen como función la fundamentación (38,1%), mientras que, en Letras, casi dos de cada tres citas tienen como función el uso de corpus (64,5%), ya sea para explorarlo (29,9%) o para usarlo como justificativo de las posturas del autor (34,6%). Es probable que esta mayor presencia de citas de corpus en Letras se deba a que los objetos de investigación suelen ser textos (novelas, artículos periodísticos, transcripciones de narrativas orales, etc.). En contraste, en Historia son escasas las monografías que tienen como objeto de análisis materiales textuales factibles de ser citados como corpus, y el foco se coloca más bien en fenómenos culturales, movimientos sociales, eventos puntuales situados en tiempo y espacio, conjuntos de pensamientos o cosmovisiones correspondientes a una época determinada.

Las demás funciones no muestran variaciones disciplinares tan marcadas, aunque resulta interesante el contraste en la función metodología, prácticamente inexistente en Historia (1,4%), pero con cierta frecuencia en Letras (3,4%). Se trata de un ejemplo de vínculo bidireccional entre prácticas epistemológicas (formas y procedimientos disciplinarmente consensuados para construir conocimiento) y prácticas letradas (géneros discursivos e intertextualidad): en la carrera de Letras (específicamente, en la orientación Lingüística<sup>5</sup>) es más común que en Historia explicitar los procedimientos metodológicos de investigación, y por tanto se utilizan fuentes bibliográficas para justificar y validar las decisiones metodológicas adoptadas.

También vale la pena destacar las diferencias de ocurrencia de las funciones confrontación, discusión y expansión de fuentes, mucho más elevadas en Historia (sumadas, 14,4%) que en Letras (sumadas, 2,8%). Este hallazgo también puede interpretarse como resultado de una práctica epistemológica propia: en Historia, la construcción de conocimiento original requiere la revisión crítica y comparación exhaustiva de diversos puntos de vista autorizados que hayan abordado la problemática; el estudiante en formación debe dar cuenta de haber leído, comprendido y recogido en su escrito la profusa bibliografía existente.

<sup>5</sup> Se calculó la distribución de ocurrencias de la función metodología según las orientaciones de la carrera de Licenciatura en Letras: todas las ocurrencias aparecen en las 5 monografías de la orientación en Lingüística.



## Funciones discursivas (FD) de técnicas de representación intertextual (TRI) y de tipos de citas

La Tabla 9 permite identificar las relaciones entre las distintas categorías propuestas:

**Tabla 9.** Funciones discursivas (FD) de la intertextualidad en monografías por técnica de representación intertextual (TRI) y tipo de cita.

	Técnicas de representación intertextual (TRI)												Tipo de cita			
	D. directo		D. indirecto		D. mixto		Mención		Comentario		Terminología		Integral		No integral	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
<b>Fundamentación</b>	62	17,6	128	38	24	23	12	10	13	10	15	45,5	178	33,6	71	14,8
<b>Justificación</b>	49	13,9	35	10,4	15	14,6	4	3,3	2	1,5	5	15,2	62	11,7	44	9,2
<b>Resumen</b>	5	1,4	1	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0,8	2	0,4
<b>Epígrafe</b>	14	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	2,9
<b>Discusión</b>	0	0	9	2,7	1	1	3	2,5	7	5,4	0	0	15	2,8	4	0,8
<b>Metodología</b>	6	1,7	4	1,2	2	1,9	14	11,7	8	6,2	6	18,2	20	3,8	14	2,9
<b>Confrontación</b>	5	1,4	26	7,7	3	2,9	3	2,5	7	5,4	0	0	33	6,2	3	0,6
<b>Expansión</b>	2	0,6	0	0	0	0	16	13,3	3	2,3	0	0	3	0,6	19	4
<b>Justificación con corpus</b>	162	45,9	62	18,4	30	29,1	29	24,2	21	16,2	3	9,1	100	18,9	192	40
<b>Exploración de corpus</b>	48	13,6	72	21,4	28	27,2	39	32,5	69	53,1	4	12,1	115	21,7	117	24,4
<b>Total</b>	353	100	337	100	103	100	120	100	130	100	33	100	530	100	480	100

Fonte: elaboración propia.

El discurso directo como técnica de representación intertextual cumple de forma predominante la función justificación con corpus (45,9%). Este resultado es especialmente relevante para la carrera de Letras, donde el género monografía se organiza a partir del análisis de datos de distinta naturaleza (corpus orales, escritos, multimodales, novelas, etc.) que deben ser referenciados de forma tal de mantener la fidelidad de la fuente, esto es, mediante discurso directo. A su vez, este patrón se diferencia de lo hallado por Hugo Rojas *et al.* (2018) en su corpus de ensayos escritos por estudiantes ingresantes, donde el uso de citas en discurso directo es casi inexistente. De esta forma, la elaboración de monografías en estadios avanzados del pregrado, en tanto género de ingreso a la escritura de investigación (Navarro; Moris, 2012), contrasta con la escritura de ensayos en la etapa formativa inicial.

Por su parte, el discurso indirecto es el preferido para la fundamentación (38%). Estos hallazgos resultan interesantes: si para justificarse la voz autoral prefiere utilizar la voz directa del conocimiento

consensuado y las evidencias, para validar su investigación dentro del campo disciplinar puede apoderarse de forma más mediada del saber consensuado mediante el discurso indirecto. El discurso mixto se distribuye entre estas dos funciones (justificación con corpus: 29,1%; fundamentación: 23%), pero también se utiliza en la función exploración de corpus (27,2%). Esta vinculación íntima entre discurso mixto y uso de corpus, predominante en Letras, puede ser una estrategia vinculada al comentario fundamentado de textos, con introducción gradual de fragmentos ilustrativos, como metodología argumentativa en el análisis del discurso y el análisis literario.

La mención se utiliza sobre todo en relación con el corpus, ya sea para explorarlo (32,5%) o para emplearlo como justificación (24,2%). El comentario es una técnica también vinculada predominantemente al corpus, en especial para su exploración (53,1%), y colabora con la elaboración y construcción del análisis propuesto. Por último, la terminología como técnica de representación textual se utiliza para fundamentar (45,5%); en este sentido, es posible que el estudiante incluya términos específicos de la disciplina para demostrar conocimiento y experticia en el tema y en el campo. Respecto de las funciones menos frecuentes, la justificación, el resumen y el epígrafe aparecen sobre todo en discurso directo; en el caso de la justificación y el resumen esto indicaría, nuevamente, la necesidad de los escritores de apoyarse en el contenido de las fuentes quizás para ganar mayor credibilidad o para demostrar un trabajo detallado de lectura. Por su parte, la discusión utiliza la técnica del comentario y la metodología tiene la mayor cantidad de ocurrencias en comentario y mención. Por último, la expansión prefiere la técnica de la mención, lo cual es esperable: se trata de una directiva que consiste solamente en nombrar un texto existente, pero que no es desarrollado.

La cita integral, que otorga centralidad y visibilidad al autor citado, se utiliza con más frecuencia para fundamentar la voz autoral (33,6%), si bien también es frecuente para el tratamiento del corpus. De esta manera, el escritor en formación parece apoyarse en el nombre consagrado de un autor autoritativo para dar fuerza a su argumento. En contraste, la cita no integral es predominante en la función justificación con corpus (40%).

## Conclusiones

Como práctica situada, dependiente de variables individuales, situacionales, sociales y culturales, la escritura académica de formación en educación superior presenta características propias, diferenciadas de la escritura académica en otros niveles educativos y con otros grados de experticia. La intertextualidad en escritura académica consiste en la inclusión, apropiación y evaluación de saberes, fuentes y voces autorizadas en la disciplina particular, mediante diferentes técnicas de representación y grados de explicitud, con distintas funciones o propósitos discursivos, y en relación con la construcción de la propia voz y posicionamiento del autor. Las opciones de intertextualidad en escritura académica de formación superior presentan rasgos propios, al mismo tiempo que varían según las diferentes áreas y disciplinas, lo cual representa un importante desafío de aprendizaje para los estudiantes de educación superior que atraviesan el proceso de enculturación en las prácticas letradas y epistémicas de sus carreras y futuros ámbitos de desempeño profesional.

La investigación sistemática, basada en datos y agregable de la intertextualidad en escritura académica de formación en español es todavía incipiente e incompleta, ya que la escritura estudiantil como práctica válida y con características propias es un objeto de investigación reciente. En este trabajo, se han identificado las opciones de intertextualidad manifiesta en escritura académica de formación en humanidades a partir del estudio de un corpus de monografías con calificaciones elevadas de las carreras de Letras e Historia de una universidad tradicional estatal metropolitana argentina. Los resultados muestran que la intertextualidad es un rasgo característico y esperado en la escritura académica de formación en el área de humanidades, así como en la monografía, género discursivo de formación en investigación de etapas avanzadas del pregrado universitario (Navarro; Moris, 2012), lo cual confirma y amplía los hallazgos de otras investigaciones en la temática. Los escritos muestran una frecuencia media de casi 50 citas por ejemplar, o una cita textual cada 92 palabras, con más ocurrencias en Letras que en Historia. A su vez, Letras prefiere el discurso directo como técnica de representación intertextual, frente a la preferencia por el discurso indirecto en Historia. Las citas se utilizan para fundamentar y respaldar la postura propia, otorgando un fuerte protagonismo sintáctico al autor citado, en el caso de Letras a partir del uso y cita de corpus de estudio, pero solo de forma marginal para discutir o distanciarse del saber consensuado o para hacer sugerencias de expansión de lectura al destinatario. El cruce de categorías muestra que la justificación de la voz autoral prefiere el uso del discurso directo, es decir, requiere mayor fidelidad a las fuentes, mientras que la validación dentro del campo disciplinar puede modificar y apoderarse de la fuente mediante el discurso indirecto. A su vez, el autor citado gana visibilidad (cita integral) para justificar una afirmación del escritor de la monografía, pero se queda entre paréntesis (cita no integral) cuando se utiliza el corpus como evidencia.

De esta manera, la escritura de formación en humanidades muestra opciones generales de intertextualidad menos arriesgadas y más conservadoras respecto del conocimiento consensuado, que pueden estar favorecidas por la asimetría de poder y de saber entre el escritor-estudiante y el lector-profesor. En Historia, la escritura parece ser una actividad principalmente centrada en la exposición y contraste de múltiples voces autorizadas, que en conjunto respaldan y sostienen la voz del escritor en formación, mientras que en Letras prevalece una construcción de voz autoral que manipula e interpreta un objeto de análisis textual. Estos hallazgos demuestran cómo los patrones de citación, configuraciones discursivamente situadas del dialogismo en el lenguaje, se vinculan con formas de construir conocimiento disciplinarmente específicas. A su vez, brindan evidencias sobre el rol complejo e híbrido que se espera que ocupe el escritor en formación (Castelló *et al.*, 2011) en tanto intérprete de las voces disciplinares, productor de un texto y una voz propia, y sujeto de evaluación por parte de lectores con más poder institucionalizado y conocimiento disciplinar.

Esta investigación hace aportes al conocimiento sobre los patrones disciplinarmente aceptados de intertextualidad en escritura académica de formación en español, con particular atención por el área de las humanidades y por el género monografía, y puede servir para la construcción de materiales didácticos que acompañen el proceso de alfabetización disciplinar en educación superior. Sin embargo, una de sus limitaciones es que no se ha incorporado el análisis de las experiencias y perspectivas de los escritores y lectores respecto de las opciones de intertextualidad que adoptaron o evaluaron y de su proceso de desarrollo y apropiación (o incluso de resistencia; ver Zavala; Córdova, 2010) de esas

opciones, a pesar de que su mirada ayudaría a triangular algunas de las hipótesis interpretativas propuestas, tal como han demostrado Lerner y Oddis (2017) para la citación experta. A su vez, como la escritura es una práctica situada y dinámica, también es preciso continuar agregando conocimiento sobre intertextualidad en otras áreas y disciplinas, así como en otras instituciones y regiones, para determinar en qué medida los hallazgos son generalizables a otros contextos. En todo caso, estas limitaciones y recortes metodológicos constituyen una invitación para continuar ampliando el conocimiento existente sobre la escritura académica de formación.

## Agradecimientos

Se agradece el financiamiento otorgado por el UBACyT 20020120300031 de la Universidad de Buenos Aires, la beca Estímulo a las Vocaciones Científicas Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina, el FONDECYT regular N° 1191069 y el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT.

## Referencias

- BAJTÍN, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. 1ª ed., México, Siglo XXI Editores, 396 p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. 2012. Understanding literacy as social practice. In: D. BARTON; M. HAMILTON (eds.), *Local literacies: reading and writing in one community*. 1ª ed., London, Routledge, p. 3-22.
- BAZERMAN, C. 2004. Intertextuality: how texts rely on other texts. In: C. BAZERMAN; P. PRIOR (eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. 1ª ed., New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 83-96. <https://doi.org/10.4324/9781410609526>
- BAZERMAN, C. 2012. Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. In: C. BAZERMAN, *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla, BUAP, p. 122-161.
- BAZERMAN, C.; LITTLE, J.; BETHEL, L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D.; GARUFIS, J. 2016. *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. 1ª ed., Córdoba, UNC, 262 p.
- BOLÍVAR, A. 2005. Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y seña*, **14**:67-91.
- CAMPS, A. 2007. Prólogo: comunicar en contextos científicos y académicos. In: M. CASTELLÓ (ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. 1ª ed., Barcelona, Graó, p. 9-12.
- CASTELLÓ, M.; BAÑALES FAZ, G.; VEGA LÓPEZ, N. 2011. Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, **22**: 97-114.

- CHARMAZ, K. 2006. *Constructing grounded theory*. 1<sup>st</sup> ed., Thousand Oaks, Sage Publications, 208 p.
- CORREA SUÁREZ, H. 2016. La voz de los estudiantes de grado en trabajos monográficos de tres carreras de humanidades: las representaciones del discurso ajeno y el discurso propio. En: B. GABBIA-NI; V. ORLANDO (eds.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo, Universidad de la República, p. 137-156.
- CRESWELL, J.W. 2012. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4<sup>th</sup> ed., Boston, Pearson, 650 p.
- EODICE, M.; GELLER, A.; LERNER, N. 2016. *The meaningful writing project: learning, teaching, and writing in higher education*. 1<sup>st</sup> ed., Boulder, Utah State University Press, 182 p. <https://doi.org/10.7330/9781607325802>
- FLEISS, J.; LEVIN, B.; CHO PAIK, M. 2003. *Statistical methods for rates and proportions*. 3<sup>rd</sup> ed., New Jersey, Wiley, 760 p.
- GARCÍA NEGRONI, M.M. 2008. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, **41**(66): 9-31.
- GARCÍA NEGRONI, M.M.; HALL, B. 2010. Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, **22**(34): 41-69.
- GARDNER, S.; NESI, H. 2013. A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, **34**(1):25-52. <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>
- HAEL, M.V.; PADILLA, C. 2015. Gestión del saber ajeno en tesis de grado de Licenciatura en Ciencias Biológicas. In: N. DESINANO; Z. SOLANA (eds.), *La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario. p. 1-8.
- HUGO ROJAS, E.; LEIVA SALUM, N.; MARCHANT MORENO, M.; GALLEGOS PÉREZ, C.; TORO TRENGOVE, P. 2018. Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial. *Onomázein*, **41**: 29-56
- HYLAND, K. 2004. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. 2<sup>nd</sup> ed., Ann Arbor, University of Michigan Press, 211 p.
- KRISTEVA, J. 1981. *Semiótica I*. 2<sup>a</sup> ed., Madrid, Fundamentos. 272p.
- LAVE, J.; WENGER, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. 1<sup>st</sup> ed., Cambridge, CUP, 138 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LERNER, N.; ODDIS, K. 2017. The social lives of citations: how and why “Writing Center Journal” authors cite sources. *The Writing Center Journal*, **36**(2):235-262.
- LILLIS, T. 2008. Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: closing the gap be-



tween text and context in academic writing research. *Written Communication*, **25**(3):353-388.

MEZA, P.; SABAJ, O. 2016. Funciones discursivas de consenso y disenso en tesis de lingüística. *Onomázein*, **33**:385-411. <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.23>

NAVARRO, F. 2014. “Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, **32**(60):9-33.

NAVARRO, F. 2018. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In: M.A. ALVES; V. IENSEN BORTOLUZZI (eds.), *Formação de Professores: ensino, linguagens e tecnologias*. Porto Alegre, Editora Fi, p. 13-49.

NAVARRO, F.; MORIS, J.P. 2012. Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. In: I BOSIO; V. CASTEL; G. CIAPUSCIO; L. CUBO; G. Müller (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Mendoza, UNCuyo; SAL, p. 151-168.

PATTON, M. 2015. *Qualitative research & evaluation method: integrating theory and practice*. 4<sup>th</sup> ed., Thousand Oaks, SAGE Publications, 832 p.

PRIOR, P.; BILBRO, R. 2012. Academic enculturation: developing literate practices and disciplinary identities. In: M. CASTELLÓ; C. DONAHUE (eds.), *University writing: selves and texts in academic societies*. London, Emerald, p. 19-31. [https://doi.org/10.1163/9781780523873\\_003](https://doi.org/10.1163/9781780523873_003)

REYES, G. 1995. *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. 2<sup>a</sup> ed., Madrid, Arco Libros, 56 p.

RUSSELL, D. 2013. Contradictions regarding teaching and writing (or writing to Learn) in the disciplines: what we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, **11**(1):161-181. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>

SABAJ, O.; PÁEZ MUÑOZ, D. 2011. Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y Lingüística*, **22**: 117-134.

SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, D. 2016. Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos. *Diálogo de la Lengua*, **8**:16-36.

SNOW, C.; UCCELLI, P. 2009. The challenge of academic language. In: D. OLSON; N. TORRANCE (eds.), *The Cambridge handbook of literacy*. 1<sup>st</sup> ed., Cambridge, CUP, p. 112-133. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>

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

SWALES, J. 1990. Research articles in english. In: J. SWALES, *Genre analysis: english in academic and research settings*. 1<sup>st</sup> ed., Cambridge, CUP, p. 110-176.



SWALES, J. 2004. Toward a world of genre. In: J. SWALES, *Research genres: exploration and applications*. 1<sup>st</sup> ed., Glasgow, CUP, p. 1-32. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827.002>

THAISS, C.; ZAWACKI, T. 2006. *Engaged writers and dynamic disciplines: research on the academic writing life*. 1<sup>st</sup> ed., New Hampshire, Boynton/Cook, 200 p.

VENEGAS, R.; MEZA, P.; MARTÍNEZ HINCAPIÉ, J. 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.

VOLOSHINOV, V. 1976. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión, 244 p.

WEINSTOCK, M. 1971. Citation indexes. In: A. KENT; H. LANCOUR (eds.), *Encyclopedia of library and information science* 5. New York, Marcel Dekker, p. 16-40.

ZAVALA, V.; CÓRDOVA, G. 2010. *Decir y callar*. lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana. 1<sup>a</sup> ed., Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 186 p.

*Submetido:* 27/11/2018

*Aceito:* 04/06/2019