

UNA APROXIMACIÓN A LOS RETOS QUE ENFRENTAN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES PARA COMPRENDER LA POLIFONÍA DE TEXTOS ACADÉMICOS

CELIA DÍAZ-ARGÜERO / MAYELA PARRA BARBOZA

Resumen:

El propósito de este trabajo es analizar un aspecto específico de la lectura de textos académicos: la identificación de distintos autoras(es) citados en un texto académico. El estudio se hizo en México con 37 estudiantes de licenciatura. Se buscó comprender si las diferentes formas de incorporar los datos de la autoría citada generaban la misma dificultad de interpretación o si algunas eran más complejas que otras. Aplicamos un cuestionario para explorar tanto la comprensión de aspectos generales del texto como la identificación de la autoría citada. Los datos obtenidos permiten pensar que, más allá de las formas específicas de incorporar la información, hay otros elementos que pueden determinar las interpretaciones de cada estudiante. Entre esos factores pueden estar el contexto específico de la cita o la comprensión global del texto. Los resultados aportan información para reflexionar acerca de la necesidad de apoyar al estudiantado en la interpretación de la polifonía.

Abstract:

This study aims to analyze a specific aspect of reading academic texts: the identification of different authors cited in an academic text. The study was conducted in Mexico with 37 undergraduate students. The aim was to understand whether the different ways of incorporating cited authorship information presented the same level of interpretive difficulty or if some were more complex than others. We employed a questionnaire to explore both students' comprehension of general aspects of the text and their identification of cited authorship. The gathered data suggest that, beyond the specific ways in which information is presented, other factors may influence each student's interpretations. These factors include the specific context of the citation and the student's overall understanding of the text. The results provide insights into the need to support students in interpreting polyphonic texts.

Palabras clave: comprensión de lectura; alfabetización académica; escritura académica; argumentación.

Keywords: reading comprehension; academic literacy; academic writing; argumentation.

Celia Díaz-Argüero: investigadora titular B, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica. Ciudad de México, México. CE: celiad@comunidad.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0002-5386-6153>

Mayela Parra Barboza: docente-investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ciudad de México, México. CE: mayela.parra@uacm.edu.mx / <https://orcid.org/0009-0006-7904-7777>

Introducción

El presente trabajo es una indagación sobre la lectura en el nivel universitario. A lo largo de muchos años de docencia hemos constatado dificultades de las y los estudiantes¹ para comprender y producir textos académicos; estas también son un reto para la enseñanza porque pueden constituir un obstáculo en la construcción del conocimiento disciplinar. En las aulas de educación superior es común encontrar estudiantes que tienen problemas para entender que un discurso se compone de múltiples voces que el locutor-autor del texto incorpora en su trabajo y con respecto a las cuales mantiene diversos grados de acuerdo o desacuerdo. En consecuencia, se les dificulta atribuir a los autores citados las ideas que les corresponden.

En el presente trabajo nos interesa indagar si las diversas maneras de hacer las referencias a otros autores pueden influir o no en la comprensión de un texto. Consideramos la comprensión lectora como un complejo trabajo de interpretación de lo que un autor propone en su texto. Se trata de un proceso que, lejos de limitarse al reconocimiento o decodificación del material gráfico expuesto, consiste en la construcción del significado por parte del lector. Dicha elaboración está mediada, entre otros factores, por las motivaciones y finalidades que alguien tiene al aproximarse a un texto, su conocimiento previo sobre el tema, su experiencia con la lectura, el contexto (espacio-temporal) en que acontece el acto lector, sus interacciones previas y posteriores a la lectura con algún grupo de referencia. La construcción del significado también está vinculada con su pensamiento estratégico y la metacognición. Cuando alguien lee también establece relaciones entre lo leído y otros textos, entre otras informaciones y experiencias de su vida; en otras palabras, trasciende o generaliza lo leído a otros ámbitos que le dan sentido a la actividad. Se trata pues de un proceso amplio y complejo que puede ser desglosado en procesos y prácticas más específicas.²

Generalmente, los problemas de comprensión lectora de los estudiantes se atribuyen a la falta de conocimientos previos y/o a la de estrategias de lectura y, en efecto, esto sucede a menudo. No obstante, a partir de investigaciones como las de García Negroni (2005 y 2008) y García Negroni, Marín y Hall (2005), se puede considerar que las dificultades no están vinculadas únicamente con los temas o conceptos abordados ni con la ausencia de estrategias de los estudiantes. A menudo, los problemas pueden

estar relacionados con la estructura misma de los textos académicos y la forma de presentar los contenidos. Sus investigaciones se centran en la forma en que se manifiesta la dimensión polifónico-argumentativa. En las ciencias sociales y humanidades los textos tienen características discursivas complejas: presentan estructuras argumentativas intrincadas y un lenguaje especializado; incluyen múltiples referencias a autores y corrientes del pensamiento; incluyen discusiones de conceptos específicos y además se apegan a diversas convenciones para incorporar las ideas de otros autores citados en el texto. Todo ello conforma las pautas para la construcción de un universo discursivo al cual se enfrentan los estudiantes universitarios, tanto para la comprensión como para la producción de textos. Las dificultades no se presentan únicamente en la interpretación sino también en la producción de textos académicos. Savio (2023) analiza los problemas de citación que hacen estudiantes de educación superior al elaborar textos; señala que, en algunos casos, la falta de familiaridad con determinadas convenciones académicas se encuentra en el origen de los fallos.

Con este trabajo queremos contribuir al análisis de aspectos microdiscursivos de los textos académicos y su impacto en la comprensión lectora, así como invitar a la reflexión sobre la necesidad de que los docentes participen en la enseñanza de las formas de lectura de los textos de la disciplina que imparten. El apoyo para la comprensión de este tipo de materiales es crucial en distintas áreas y en diferentes niveles educativos. En un estudio realizado con estudiantes de una maestría en educación, Aguilar González y Fregoso Peralta (2013) señalan:

Aunque sean estudiantes de posgrado, no se debe dar por sentado que dominan la lectura del texto científico. Es necesario convertir este tipo de escritos en un objeto de conocimiento con lecturas guiadas por los profesores y encaminadas a construir representaciones mentales de los discursos, así como conocimientos teóricos y prácticos sobre la disciplina (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2013:434).

Por su parte, Carlino (2006 y 2013) ha contribuido con la distinción entre *literacidad académica* y *alfabetización académica*. Mientras que la primera se centra en el conjunto de prácticas que debe aprender el estudiante universitario para participar en la cultura discursiva de distintas disciplinas; la segunda enfatiza la responsabilidad de los docentes en la

enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, ya que son ellos, como expertos en su materia, quienes pueden mostrar y enseñar los modos de leer y las formas de argumentar de la comunidad de la que forman parte. Su premisa central es que la lectura y la escritura son prácticas sociales, no habilidades que se puedan transferir a cualquier tipo de texto o contexto, por ello el aprendizaje es permanente, siempre que se lean nuevos textos pertenecientes a otras disciplinas es necesario aprender nuevos modos de organización de los contenidos.

Polifonía, intertextualidad y citación en textos académicos

Los textos académicos tienen una naturaleza intrínsecamente polifónica. El término polifonía proviene de la música y sirve para referirse a la multiplicidad de sonidos (del griego πολύς [*polis*] = “muchas” y φωνος [*phonos*] = “sonidos, melodías”) y, en el caso de la escritura, ha sido utilizado para referirse a la multiplicidad de voces presentes en un mismo texto. El ruso Mijaíl Bajtín,³ historiador, filósofo del lenguaje y crítico del arte, fue el primero en aplicar, de manera metafórica, el término polifonía al análisis de los textos. Su atención se dirigió especialmente a la obra de Dostoyevski. Al referirse a los distintos personajes de las novelas que analizó, señala que “la esencia de la polifonía consiste precisamente en que sus voces permanezcan independientes y como tales se combinen en una unidad de orden superior en comparación con homofonía” (Bajtín, 1986:38).

Por su parte, Julia Kristeva acuñó el término de intertextualidad y favoreció la reflexión sobre esta dimensión de los textos. Para ella un texto no es una entidad unilineal sino una combinación heterogénea de otros textos. Mientras que el trabajo de Bajtín se centra en el análisis de los aspectos dialógicos de los textos, Kristeva lleva la reflexión un paso más adelante; desde su perspectiva semiótica presta atención al texto, su relación con otros textos e incluso al análisis de su relación con las estructuras ideológicas. En otras palabras, la intertextualidad es la relación, que se construye a través de diferentes procedimientos, entre un texto y otros. Para ampliar la información acerca de estos términos se puede consultar el trabajo de Raj (2015), en el que hace un interesante análisis del concepto de intertextualidad.

La citación forma parte de la intertextualidad y es la referencia, con distintos grados de precisión, que el locutor-autor de un texto hace a trabajos previos para dar mayor sustento a sus ideas. Las referencias que un

autor hace a otros autores es un requisito indispensable en la producción de conocimientos.

Desde esta perspectiva, la intertextualidad y la citación forman parte de la dimensión polifónica de los textos que nos interesan ya que el quehacer académico no consiste en acumular datos aislados sino en investigar a partir de conocimientos existentes y reportar nuevos hallazgos.

Forma de las citas bibliográficas

De manera general, se acepta que hay básicamente dos formas de citación: *citas textuales* (o directas) y las *no textuales* (o indirectas). Las primeras reproducen el fragmento referido tal y como aparece en su texto de origen, mientras que las segundas parafrasean o explican las ideas referidas. También existe acuerdo sobre los elementos que frecuentemente las integran. Carranza Gutiérrez y Pérez Álvarez (2021) retoman a Cisneros-Estupiñán y Olave-Arias (2012) para afirmar que:

[...] tanto una cita textual como una paráfrasis deben estar compuestas por cuatro elementos básicos: un segmento introductor de la cita; la idea citada (textual o paráfrasis); los elementos de la fuente; y un segmento de desarrollo relacionado con la idea recién citada (Carranza Gutiérrez y Pérez Álvarez, 2021:283).

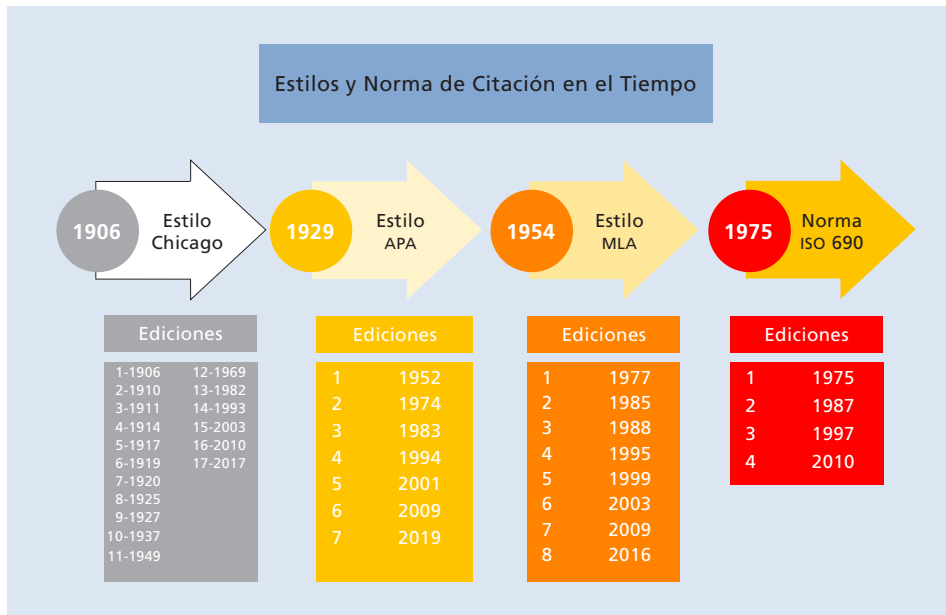
Estos elementos ayudan a diferenciar las ideas de los autores citados del resto del texto y precisan su procedencia. A lo largo de la historia, se han desarrollado convenciones que especifican el orden y el lugar para colocar dicha información. Tales convenciones se denominan *estilos bibliográficos* o *tipos de citación*. Las diferencias entre ellos están relacionadas con los datos que se incluyen (autor, título y datos de publicación: fecha, lugar y editorial), el orden en que se presentan y el lugar del texto donde se sitúan. De manera general, se puede hablar de tres grandes sistemas para clasificarlos: *autor-fecha*, utilizado en los estilos APA y Harvard, muy comunes en ciencias sociales, psicología y educación; *numérico*, que consiste en utilizar un número después de la cita y colocar la referencia al final de capítulo o libro, el estilo Vancouver, comúnmente utilizado en ciencias de la salud y biología, es un ejemplo de este sistema; y *sistema nota-bibliografía*, que consiste en poner notas al pie de página y agregar una lista completa de las referencias bibliográficas al final del texto; dos ejemplos característicos de

este sistema son el estilo Chicago, muy frecuente en humanidades, historia y arte y el MLA, empleado en lenguas modernas y literatura.

Las normas para hacer la citación datan de principios del siglo XX y pueden atribuirse, entre otras cosas, a los cambios en las tecnologías que se usan para la producción y difusión de los textos, así como a las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en diferentes comunidades académicas. En el documento “Estilos bibliográficos”, publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2005), se presenta el esquema que muestra el año de publicación de los tipos de citación más utilizados en la actualidad y las sucesivas actualizaciones (figura 1).

FIGURA 1

Estilos y normas de citación



Fuente: Reproducido de UNAM, 2025.

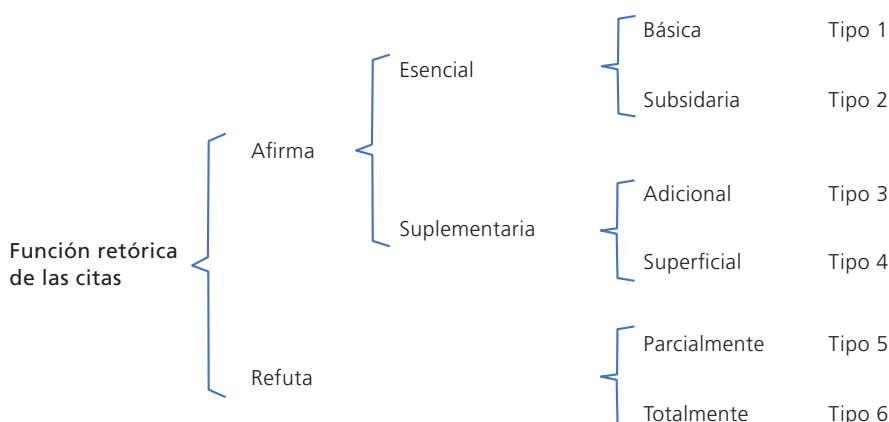
El esquema contiene únicamente los tipos. Estos datos permiten vislumbrar la complejidad de las convenciones que los estudiantes tienen que aprender al participar en las prácticas discursivas de distintas comunidades académicas. En el siguiente apartado analizaremos una dimensión distinta de las citas, su función en la construcción de la argumentación académica.

Función de las citas bibliográficas

Las citas pueden analizarse desde distintas perspectivas: por su función retórica, por sus características sintáctico-semánticas o microdiscursivas e incluso por su extensión. Para ejemplificar la diversidad de los análisis mencionaremos únicamente algunos. En 1975 Chubin y Moitra se centraron en la función retórica y propusieron una tipología con seis categorías que esquematizamos en la figura 2.

FIGURA 2

Tipología de la función retórica de las citas



Fuente: elaboración propia con base en Chubin y Moitra, 1975.

Esta tipología permite comprender la finalidad con la que se incluyen las ideas en un texto. Al mismo tiempo muestra el grado de acuerdo o desacuerdo que tiene el locutor-autor del texto con otros autores citados.

Desde una perspectiva sintáctica, Swales (1990, citado en Thompson y Tribble 2001), propuso una distinción entre citas *integrales* y *no integrales*.⁴ Las primeras cumplen un papel gramatical explícito dentro de una oración, mientras que las segundas se encuentran fuera de la oración y no tienen función gramatical. Swales (1986) también utilizó el término “breve” y “extenso” para describir citas que están en el nivel de una sola oración y aquellas que abarcan más de una.

Se han realizado otras investigaciones para comprender la estructura sintáctica de las citas. Por ejemplo, Shaw (1992) analizó la correlación

entre el tiempo y el aspecto o voz de los verbos en textos académicos. En su trabajo señala que:

Las oraciones que informan los hallazgos de otros e incluyen un verbo informativo (*informative verb*) pueden tener una variedad de formas. Los verbos pueden estar en presente simple, presente perfecto o pasado simple [...]. Además, el nombre del investigador puede o no estar integrado en la estructura de la oración como sujeto o agente del verbo que informa (Shaw, 1992:302).

Shaw encontró una relación entre el tiempo y la voz: el pasado se usó con la voz activa y el presente perfecto con la pasiva.

Finalmente haremos referencia a los trabajos de García Negroni y colaboradores, quienes analizaron un corpus de textos de distintas disciplinas (antropología, psicología, historia, sociología, economía y ciencias políticas) para entender cómo se manifiesta la dimensión polifónica. Observaron las formas en que el locutor-autor del texto se presenta a sí mismo y plantea su postura en relación con las voces de otros autores citados. Además de referirse a la función que cumple la presencia de voces distintas en un texto, García Negroni (2005) analizó los recursos lingüísticos que habitualmente se utilizan para incorporarlas. La autora propone el siguiente orden creciente de dificultad para la interpretación de la polifonía:

- 1) Exposición de diferentes puntos de vista con el uso de frases como: *por un lado, por otro lado; desde esta perspectiva; este enfoque; en las investigaciones sobre...*
- 2) Explicaciones de debates internos de la disciplina o sus transformaciones a lo largo de la historia. Habitualmente se usan fórmulas como: *en la antigüedad, en la actualidad*; también se usan verbos *dicendi*: *afirmar, sostener, creer*; ítems lexicales como: *controversia, debate*; o denominaciones específicas como: *constructivistas o teólogos*.
- 3) Presentación de enfoques contrapuestos de distintos autores citados y explicitación de la perspectiva del autor del locutor-autor del texto. Se utilizan formas verbales y nominales que muestran el grado de responsabilidad que asume; por ejemplo: uso de la primera persona (singular o plural), *desde nuestro punto de vista...*; también se encuen-

tran construcciones pasivas e impersonales como: *se afirma...*, construcciones del tipo: *como dice...*, *de acuerdo con...* o expresiones que evidencian rechazo o adhesión a otras posiciones: *es engañoso, merece revisión, resulta acertado, adecuado*.

- 4) Oposición a un discurso previo de la disciplina o del tema que se está tratando. Se utilizan negaciones “metadiscursivas”, pues en numerosas ocasiones las ideas que se refutan no se explicitan en el texto o se encuentran en páginas previas. Puede haber afirmaciones mitigadas como: *no está mal* o *no deja de + infinitivo* y dobles negaciones.
- 5) Cambios de perspectiva del locutor-autor del texto del texto a través del uso de ciertos conectores argumentativos del tipo: *en todo caso...*, *en realidad...* que obligan a releer y reinterpretar partes del texto previas.

Este y otros análisis de García Negroni y colaboradores resultan muy sugerentes con respecto a la necesidad de investigar más sobre los aspectos microdiscursivos y su impacto en la lectura.

Las distintas formas de analizar la citación que hemos referido en este apartado, a saber: las funciones retóricas presentadas por Chubin y Moitra (1975), la distinción entre citas integrales y no integrales de Swales (1990, citado en Thompson y Tribble 2001), el análisis de la relación entre el tiempo y el aspecto o voz de los verbos propuesto por Shaw (1992), así como los análisis realizados por García Negroni y sus colaboradores nos ayudan a entender el reto que enfrentan los estudiantes universitarios para interpretar y producir textos académicos:

Frente a las indudables dificultades que presentan los estudiantes universitarios ante la lectura y escritura de textos académicos en español, resulta preciso indagar en qué medida los procedimientos microdiscursivos característicos de este tipo de textos inciden en la comprensión y producción por parte de estos lectores y escritores poco expertos (García Negroni, 2006:67).

Especificidades dentro de un mismo estilo tipográfico

Dentro de un mismo texto, organizado a partir de un único *estilo bibliográfico* o *tipo de citación*, hay características de las citas (integradas o no integradas), su extensión (breves o extensas) y aspectos microdiscursivos como los señalados por García Negroni (2005) que determinan la forma específica de incluir los datos (nombre del autor citado y datos de la publi-

cación). En este trabajo nos interesa saber si, de la misma manera que García Negroni, Marín y Hall (2005) encontraron diferencias en la interpretación de los textos relacionadas con la forma en que se manifiesta la polifonía, se pueden identificar diferencias dependientes de la forma específica de incluir los datos de los autores citados. Para ello proponemos el análisis de un aspecto poco estudiado: el impacto de distintas convenciones gráficas para incluir los nombres de los autores citados. Nos preguntamos si alguna de estas formas específicas facilita o dificulta la identificación de las ideas incluidas en un texto y el reconocimiento de quiénes las formularon.

Hipótesis

De las múltiples dimensiones que pueden analizarse en las citas, nos interesa una, aparentemente sencilla: la identificación de la autoría de las ideas que se incluyen en un texto académico. Este proceso tiene repercusiones en la comprensión global de los textos, pues para reconocer y analizar los planteamientos del locutor-autor del texto es indispensable identificar cuáles son sus ideas y cuáles son las otras voces convocadas para la construcción de su argumento. También es indispensable reconocer a quién pertenece cada idea y cuál es el grado de acuerdo y desacuerdo que el locutor-autor del texto establece con ellas.

En una investigación previa (Parra, 2015) se propuso a los estudiantes la lectura de un texto para identificar si entre las diferentes formas de incluir a los autores citados algunas resultaban más complejas que otras. Las formas exploradas fueron:

- a) Las ideas se introducen mencionando el nombre del autor citado seguido de un verbo declarativo o *dicendi* como: *afirma, señala* o algún otro como: *considera, observa, piensa*:

Tylor considera que la cultura está sujeta a un proceso de evolución lineal según etapas bien definidas y sustancialmente idénticas por las que tienen que pasar obligadamente todos los pueblos, aunque con ritmos y velocidades diferentes. (Giménez, 2006:26).

- b) Las ideas se presentan seguidas de un paréntesis que contiene la información del autor citado y la procedencia de la cita:

...la pretensión de objetividad absoluta del racionalismo clásico para dar entrada a una objetividad relativa basada en las características de cada cultura (**Wagner: 1992, 16**). (Giménez, 2006:26).

- c) El locutor-autor utiliza nominalizaciones como: *en expresión de*, según o *de acuerdo con* para incorporar la idea de un autor citado:

En efecto, se trata de un concepto restringido y especializado que permite mayor eficacia retórica, **según el propio Geertz**. (Giménez, 2006: 27).

- d) El locutor-autor emplea formas en las que la idea del autor citado se desplaza a una entidad inanimada como *la cultura* en el siguiente ejemplo:

En efecto, con Boas la **cultura recupera** la historia que obliga a enfatizar más bien las diferencias culturales y la multiplicidad de sus imprevisibles derroteros. (Giménez, 2006: 26).

El propósito era saber cómo identificaban los lectores las ideas de los autores citados y las distinguían de las propuestas por el locutor-autor del texto. La hipótesis general fue que las formas específicas de incluir los datos de los autores citados plantearían dificultades distintas para los lectores poco expertos con los textos académicos. Partimos de la suposición de que las formulaciones en las que se menciona el nombre autor citado seguido de un verbo para introducir su idea (tipo *a*) serían las más sencillas; mientras que el uso de expresiones que incluyen entidades inanimadas (tipo *d*) resultarían más opacas. Específicamente consideramos que habría una dificultad creciente del tipo *a* al *d*. Los resultados que aquí se presentan son la reinterpretación de una parte de dicho trabajo.

Metodología

En este artículo presentamos los resultados de un estudio exploratorio sobre un tema poco analizado: el efecto que pueden tener las diferentes formas de incorporar los datos de los autores citados para facilitar o complejizar la identificación de las ideas que proponen. Más que exponer resultados contundentes que puedan demostrarse con pruebas estadísticas paramétricas o no paramétricas, nuestro propósito es contribuir a la comprensión de lo que ocurre cuando los estudiantes se enfrentan a un texto polifónico. Lo que presentaremos puede servir para realizar futuros estudios más específicos sobre el tema.

Población

La investigación se hizo con la participación voluntaria de 37 alumnos de la carrera de Comunicación y Cultura del Colegio de Humanidades

y Ciencias Sociales (que cursaban 6° y 8° semestre) en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Después de la presentación del proyecto los estudiantes que mostraron interés y disposición fueron quienes participaron. Todos tenían experiencia en la lectura de textos académicos.

Procedimiento y material

Se propuso la lectura del texto “La concepción simbólica de la cultura” de Giménez (2006) que forma parte de la bibliografía de varias de las licenciaturas de ciencias sociales. Se eligió este material por sus características polifónicas y porque aborda contenidos con los que los participantes estaban familiarizados. En una sesión de tres horas, los estudiantes leyeron, de manera individual y en silencio, el texto y posteriormente resolvieron un cuestionario escrito. Tuvieron la oportunidad releer el texto cuantas veces lo consideraran necesario.

El cuestionario estaba integrado por tres preguntas que exploraban aspectos de la comprensión general del texto y ocho más que indagaban sobre las distintas formas de incluir los datos de los autores citados (*a*, *b*, *c* y *d*). Cada pregunta tenía dos partes: en la primera se solicitaba la identificación de los autores citados y, en la segunda, se pedía una justificación a su respuesta. Esta segunda parte de cada pregunta fue central porque constituyó un acercamiento explícito a las nociones o ideas que están detrás de cada elección.

Forma de valorar las respuestas de los alumnos

Una primera revisión de los cuestionarios puso de manifiesto la riqueza y variedad en las formas de interpretar el texto que fue necesario considerar en la evaluación. Reducir el criterio a respuestas correctas e incorrectas hubiera generado una mirada muy limitada del trabajo hecho por los estudiantes. Por eso decidimos clasificar las respuestas en las siguientes categorías: *correctas*, *parcialmente correctas*, *parcialmente incorrectas*, *incorrectas*, *no pertinentes* y *no contesta*. Para clasificar y asignar un puntaje a las respuestas se tomó en cuenta la justificación de la segunda parte de cada pregunta. Esta manera de valorar el trabajo permitió considerar las diferencias cualitativas, ya que no es lo mismo dar una respuesta que tiene una parte correcta, pero otra incorrecta, que contestar algo completamente incorrecto. El puntaje asignado para cada respuesta se muestra en la tabla 1. En el análisis de

las preguntas 3A y 7A, que se presenta más adelante, se podrán encontrar ejemplos de cada tipo de respuesta.

TABLA 1
Clasificación de las respuestas y puntaje asignado

Tipo de respuesta	Puntaje asignado
Correctas	5 puntos
Parcialmente correctas	4 puntos
Parcialmente incorrectas	3 puntos
Incorrectas	2 puntos
No contesta	1 puntos
No pertinente	0 punto

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Consideramos el puntaje obtenido por cada estudiante para organizar cuatro grupos. El máximo que podía lograr un estudiante era de 55 puntos, pero ninguno lo hizo. El mayor puntaje fue de 52 y el menor de 17. Establecimos cuartiles para definir cada grupo, pero posteriormente hicimos ajustes por dos razones. La primera es que el resultado de la fórmula para definirlos daba un número decimal y la otra es que en el límite del primer cuartil y el segundo quedaban estudiantes con el mismo puntaje y preferimos colocarlos en el mismo grupo. Esta organización permitió tener un panorama más claro de la diversidad del grupo. Aunque el trabajo que propusimos no es una prueba de comprensión lectora, las tres primeras preguntas fueron un indicador importante de la interpretación de aspectos generales del texto. Los grupos quedaron definidos de la siguiente manera:

- *Grupo 1 (G1).* Puntajes entre 52 y 47. Este grupo mostró un alto desempeño en la realización de la tarea. Aunque ningún estudiante obtuvo el puntaje máximo, podemos afirmar que tienen un nivel de

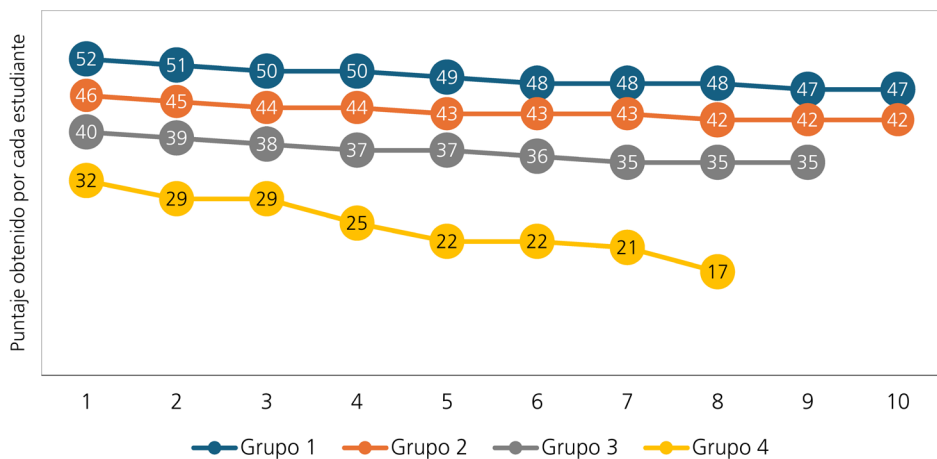
comprensión lectora que les permitió identificar las diferentes voces presentes en textos académicos.

- *Grupo 2 (G2)*. Puntajes entre 46 y 42.
- *Grupo 3 (G3)*. Puntajes entre 41 y 35. Los grupos 3 y 4 tienen un desempeño medio semejante; las principales diferencias entre ambos se ubican en las respuestas a preguntas generales.
- *Grupo 4 (G4)*. Puntajes inferiores a 33 puntos. Este grupo tuvo el desempeño más bajo. Los estudiantes que lo integran tienen dificultades importantes para distinguir entre las ideas de Gilberto Giménez y las de otros autores citados. Algunos tuvieron problemas inclusive para identificar al autor del texto.

En la figura 3 se presentan los cuatro grupos y los puntajes de cada estudiante.

FIGURA 3

Clasificación por grupos a partir del puntaje obtenido por cada estudiante



Fuente: elaboración propia.

Como hemos mencionado, la puntuación más alta fue de 52 puntos y la más baja de 17. Para comprender mejor las diferencias que se observan en esta gráfica es necesario ver lo que ocurrió en cada pregunta. En la tabla 2 se presentan los datos organizados por grupo. En las primeras tres columnas se encuentran las preguntas generales y en las siguientes, las específicas.⁵

Hay que recordar que las respuestas no fueron clasificadas en términos de correctas e incorrectas, sino que se estableció un rango de cinco puntos (ver tabla 1). Presentaremos los datos en términos porcentuales; pero estos no representan la proporción de alumnos que contestaron correctamente sino el puntaje obtenido por el grupo en relación con el máximo posible en cada pregunta. Por ejemplo, en la pregunta 1, la suma de los puntajes obtenidos por los diez alumnos que integran el G1, fue de 38, cuando lo máximo era de 50 (en caso de que todos los estudiantes hubieran obtenido 5 puntos), de manera que 38 puntos representan el 76% del máximo puntaje posible.

TABLA 2
*Porcentaje obtenido en cada una de las preguntas. Datos por grupo**

Grupo	Preguntas generales			Tipos de pregunta							
				Tipo A		Tipo B		Tipo D		Tipo D	
	1G	2G	11A	3A	7A	4B	8B	5C	9C	6D	10D
G1	76	74	100	100	92	82	84	92	82	94	92
G2	62	62	86	100	86	66	72	72	80	100	70
G3	55.5	40	48.8	100	84.4	51.1	55.5	53.3	75.5	100	53.3
G4	20	27.5	60	67.5	30	42.5	42.5	24.4	50	77.5	42.5

* Se han indicado con negritas los porcentajes >90% y con rojo los <50%.

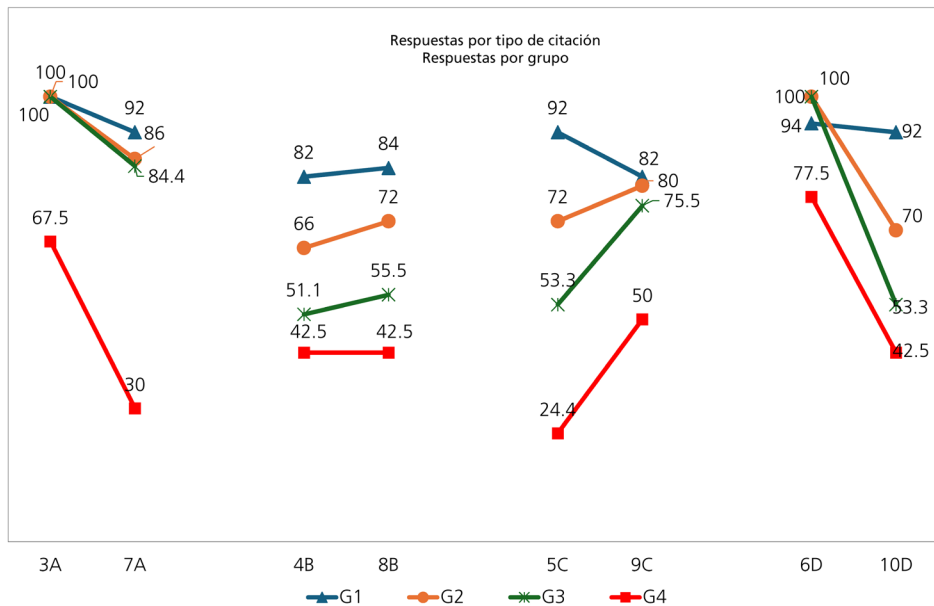
Fuente: elaboración propia.

Este primer acercamiento permite observar lo siguiente: *a)* las preguntas generales plantearon una mayor dificultad que las específicas, es decir, aquellas que buscan relacionar a un autor citado con sus ideas, esto fue así, incluso en el G1; *b)* los porcentajes más altos se concentran en las preguntas 3A y 6D en todos los grupos; *c)* los inferiores al 50% se encuentran en los G3 y G4; y *d)* 12 de los 37 (32.43%) participantes no lograron identificar que Gilberto Giménez era locutor-autor del texto. Ninguno de esos estudiantes está en el grupo 1. La dificultad para identificar al autor nos sorprendió mucho. Resulta preocupante que poco más de la tercera parte de los participantes no supieran quién escribió el texto.

Veamos qué ocurrió con respecto a las preguntas referidas a la identificación de los autores citados. La figura 4 permite comparar los resultados por grupo en las preguntas específicas. Esta organización posibilita observar, al mismo tiempo, las diferencias entre grupos. Cabe señalar que aquí no se incluyeron las preguntas generales.

FIGURA 4

Porcentaje obtenido por cada grupo en cada pregunta



Fuente: elaboración propia.

En el G1 observamos un logro alto (más de 80%). Los porcentajes más bajos están en las preguntas tipo B (82 y 84%, respectivamente) y la 9C (92%). La distancia entre las preguntas 11A y 3A, que tienen 100%, y la 2G, con 74%, fue de 26 puntos. En el G2 observamos que las de tipo B plantean mayores dificultades con respecto a las otras específicas, salvo la 10D que es la más difícil.

En el G3 encontramos que, al igual que en el G2, las preguntas 3A y 6D fueron contestadas correctamente por todo el grupo. Las preguntas para relacionar a un autor citado con sus ideas tienen mejores porcentajes que las generales que resultaron bastante difíciles para el grupo.

Por último, en el G4 observamos dificultades para identificar a los autores citados. En todas las preguntas específicas las repuesta del grupo son inferiores al 78% y en algunas 5C llegan al 24.4%. En este grupo también observamos una gran diferencia entre las preguntas tipo A, la primera (3A) tuvo un 67.5% mientras que la segunda (7A) resultó más difícil y el grupo obtuvo un 30 por ciento.

En las preguntas tipo A se observa un comportamiento en los G1, G2 y G3 muy diferente a lo que ocurre en el G4. En este último la presencia de un verbo *dicendi* no parece tener mayor importancia pues no ayuda a identificar al enunciador de la idea.

Las preguntas tipo B parecen plantear una dificultad distinta para cada grupo, aunque ambas obtuvieron porcentajes semejantes en cada grupo excepto en el G2 donde la pregunta 8B tuvo uno mejor.

Las preguntas tipo C plantearon dificultades distintas en todos los grupos. Para el G1, la 5C fue más sencilla mientras que en el resto de los grupos la situación fue la contraria. La pregunta 9C resultó más fácil de contestar. Estas diferencias nos permiten pensar que hay otros elementos, además de la forma específica de incorporar los datos de los autores citados, que favorecen o dificultan la identificación de quien enuncia cada idea.

En el caso de las preguntas tipo D se aprecia una situación distinta a la de las otras. La 6D es la única en que el G1 tiene respuestas por debajo de grupos 2 y 3. El G1 tiene casi el mismo porcentaje en ambas preguntas (94 y 92%), mientras que los demás grupos obtuvieron mejores porcentajes en la 6D que en la 10D. Las diferencias son muy grandes: 30 puntos porcentuales en el G1, 46.70 en el G3 y 35 en el G4.

El conjunto de esta información nos plantea la necesidad de explorar otros aspectos además de la forma específica de incorporar los datos de los autores citados. Las diferencias entre los grupos permiten pensar que el factor principal para interpretar la polifonía podría estar vinculado con la comprensión de aspectos generales de los textos. La diferencia entre las preguntas también sugiere que la complejidad de los párrafos donde se ubican las citas tiene influencia en la dificultad de identificar la autoría de las ideas y distinguirlas de los planteamientos de Gilberto Giménez.

El análisis cualitativo de las justificaciones que dan los estudiantes en la segunda parte de cada pregunta ayuda a vislumbrar la complejidad en el proceso de interpretación de los textos. Por razones de espacio únicamente analizaremos las respuestas tipo A.

Preguntas tipo A 3A y 7A

Al inicio de la investigación consideramos que esta forma de incorporar los datos de los autores citados –mención del nombre antes de la idea referida y presencia de un verbo declarativo o *verba dicendi*– favorecería la identificación de la autoría de las ideas citadas en el texto. En la tabla 3 se presentan las preguntas tipo A y los párrafos con la información necesaria para contestarlas:

TABLA 3

Preguntas tipo A y fragmento del texto con la cita correspondiente

Pregunta	Párrafo de referencia
3A ¿A Quién se atribuye la idea de la cultura como un proceso lineal según etapas bien definidas por las que tienen que pasar todos los pueblos, cuyo punto de partida sería la “cultura primitiva”? ¿En qué te fijaste, cómo lo supiste?	Tylor considera que la cultura está sujeta a un proceso de evolución lineal según etapas bien definidas y sustancialmente idénticas por las que tienen que pasar obligadamente todos los pueblos, aunque con ritmos y velocidades diferentes. (p. 26).
7A ¿A quién se atribuye la idea de que la introducción del componente de los mores o costumbres de la definición de cultura de Tylor debió escandalizar en su época, ya que las costumbres era un aspecto excluido de la definición elitista de la cultura? ¿En qué te fijaste, cómo lo supiste?	Carla Pasquinelli observa con razón que la introducción de este componente en la definición de Taylor, si bien prolonga una tradición ilustre que va de Heródoto a Montaigne (los “mores”), debió escandalizar en la época, ya que era precisamente uno de los aspectos deliberadamente excluidos de la cultura entendida en un sentido elitista. (p. 26)

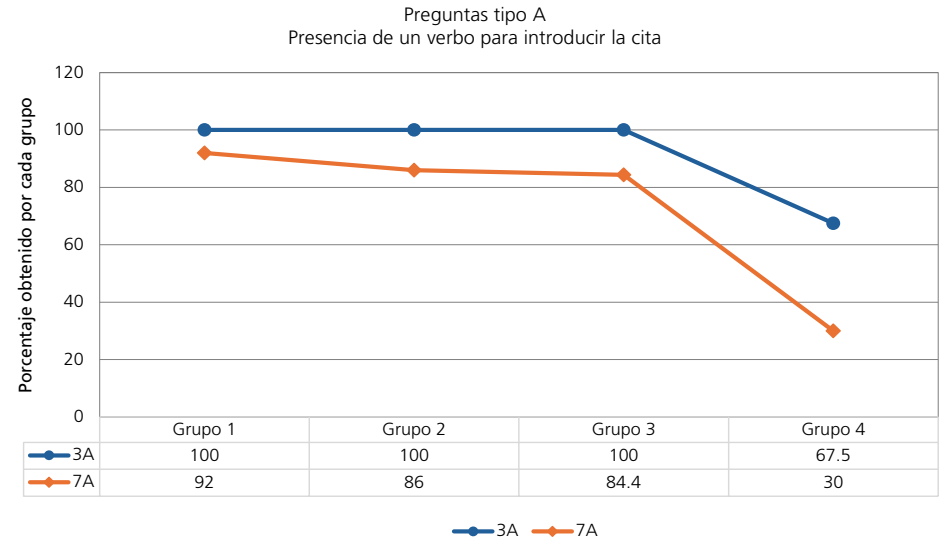
Fuente: elaboración propia.

En la figura 5 se muestra lo que hizo cada grupo. El análisis de las justificaciones permitirá mostrar las diferencias cualitativas entre ellos.

En términos cuantitativos observamos un comportamiento semejante en ambas preguntas, aunque la 7A planteó mayor dificultad en todos los grupos, especialmente en el G4. En la 3A, hubo un porcentaje de 100% en

los tres primeros grupos y un descenso importante en el G4. En la pregunta 7A, los tres primeros grupos tienen porcentajes altos (>84) mientras que el G4 tuvo un descenso drástico, del 67.5 al 30 por ciento.

FIGURA 5
Respuesta de cada grupo a las preguntas tipo A. Presencia del nombre antes de la idea referida y uso de un verbo para introducir la cita



Fuente: elaboración propia.

Las diferencias cualitativas que observamos a partir de las justificaciones de los estudiantes permiten pensar que cuando son buenos lectores, la presencia de un verbo que introduzca la cita puede ser importante. En la pregunta 3A encontramos que los alumnos del G1 ofrecen justificaciones en las que señalan que se trata de una cita y que el verbo *considera* marca el inicio de la cita. Hay otros estudiantes que se guían por recursos distintos para su interpretación y que apelan a una comprensión más global del texto sin mencionar el verbo de cita. Por ejemplo, ubican a Tylor como el antropólogo que inicia la corriente evolucionista y algunos de los rasgos que la identifican. Encontramos justificaciones muy similares en el G2, con la única diferencia de que una que se limita a señalar “porque el texto lo señala”. En tanto que en el G3, las respuestas están justificadas

de distintas maneras: algunos señalan explícitamente el verbo *considera*; otros se limitan a copiar la cita de Tylor o tratan de explicar la corriente evolucionista y también encontramos respuestas que no fueron justificadas. En el G4 ningún estudiante hizo referencia al verbo *considera*; dieron otros argumentos o simplemente no justificaron.

Para la pregunta 7A encontramos, en el G1 justificaciones que incluyen como argumento la frase verbal “observa con razón” para atribuir a Pasquinelli la idea citada por Giménez. También encontramos otras explicaciones como la siguiente: “la autora observa con razón, me fijé en las palabras clave: escandalizar, época, mores”. En el G2 encontramos justificaciones similares que refieren a la expresión “observa con razón” aunque también algunos argumentos que expresan claramente la dificultad para identificar a la autora citada por Giménez. Por ejemplo, un estudiante dice:

En esta pregunta no define con claridad a quien se atribuye esta idea sin embargo dice que “Carla Pasquinelli observa con razón que la introducción de...” No está muy claro o mejor dicho no comprendo con claridad a quien se atribuye la idea en la lectura deduzco que a Carla Pasquinelli.

Esa justificación nos muestra las dificultades en la comprensión de este tipo de textos, en el que una cita no textual, aparentemente precisa, complica la interpretación de un párrafo en el que aparecen mencionados otros autores como Heródoto y Montaigne, pero no como autores de la idea citada. La presencia de otros nombres propios en un mismo párrafo llevó a varios estudiantes a hacer interpretaciones divergentes como afirmar que Heródoto y Montaigne eran los enunciadores de las características de la Fase Concreta.

En las respuestas correctas del G3 podemos encontrar solo dos justificaciones que explícitamente mencionan el verbo *observa* para introducir la cita de Pasquinelli; otros no justifican su respuesta. En el G4 solo una estudiante identifica a Pasquinelli como autora de la idea citada. Los demás no contestan o atribuyen la idea a Heródoto y Montaigne o al propio Tylor y tampoco justifican; otros copian algún fragmento del texto pero sin identificar a ningún autor o contestan con alguna opinión al respecto mostrando una comprensión muy reducida del concepto de

cultura, por ejemplo: “Entendí que con el paso del tiempo la cultura va cambiando así como también las formas de vida”. En esta justificación no se recupera prácticamente nada de lo expuesto en el texto sobre los diversos conceptos de cultura.

Aunque los datos obtenidos en la pregunta 7A no apoyan nuestra hipótesis con respecto a que el verbo de cita haría más sencilla la identificación de los autores citados, nos permiten ver que otra información incluida en el párrafo (otros nombres propios) constituye un distractor a la hora de atribuir la autoría de una idea citada a su autor; especialmente en el caso de los estudiantes del G4. El párrafo resulta bastante complejo, pues hay distintos niveles de intertextualidad: la voz principal de Pasquinelli, citada por Giménez que opina y comenta la definición de cultura de Tylor en la que ella observa la tradición que va de Heródoto o Montaigne; y más o menos así lo dice una estudiante del G4 en su justificación: “Como un primer plano Carla Pasquinelli nos dice que la ilustre tradición va de Heródoto a Montaigne. Pero en un segundo momento pertenece al discurso de Tylor”. Entonces, sería lógico que los estudiantes se pregunten, ¿a quién atribuirle la idea?

Discusión

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las formas de incorporar los datos de los autores citados tienen un impacto relativo. El análisis de las justificaciones de los estudiantes proporciona datos relevantes para conocer mejor el proceso de comprensión de textos académicos. Consideramos, de acuerdo con Dubois (2006), que vale la pena analizar todas las respuestas y sus justificaciones por más que sean producto de una interpretación ajena a la propuesta del locutor-autor del texto, pues se trata, como bien lo señala la autora, de analizar hasta qué punto las interpretaciones tienen un criterio mínimo de validez o de investigar dónde está el origen de dichas interpretaciones desviantes. Nos parece importante destacar esta última parte ya que, justamente las respuestas incorrectas nos llevaron a buscar, entre las explicaciones de los estudiantes, las posibles razones que los llevaron a interpretar de cierta manera el texto, también permiten entender algunas de las dificultades que tienen, especialmente cuando se trata de párrafos extensos y abundantes en información.

A pesar de que el contenido del artículo “La concepción simbólica de la cultura” era conocido por los estudiantes que participaron en la muestra, las características discursivas, sintácticas y la densidad léxica propias del texto influyeron en la realización de la tarea. Encontramos que algunos lograron puntajes altos en el cuestionario, mientras que otros obtuvieron resultados muy bajos. La organización en subgrupos a partir del puntaje de cada estudiante resultó de gran utilidad para comprender las respuestas y entender las diferencias y similitudes entre ellos. Quienes reconocieron la polifonía del texto e identificaron mejor la autoría de las ideas citadas por Gilberto Giménez fueron los que contestaron mejor las preguntas generales sobre el texto. Observamos, en sus justificaciones, que contaban con más recursos para interpretar ideas específicas y precisar su autoría. De manera general, estos resultados coinciden con los reportados por el equipo de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002), quienes encontraron en su investigación que un mayor grado de comprensión lectora global también se corresponde con una mayor posibilidad de reconocimiento de voces en textos argumentativos.

En comparación con lo que García Negroni (2005 y 2008) y García Negroni, Marín y Hall (2005) encontraron en sus investigaciones, nuestros resultados apuntan en una dirección distinta. Es decir, no identificamos un grado creciente de dificultad vinculado con las formas específicas de incorporar los datos de los autores citados. Por el contrario, observamos la posible influencia de otros factores como la comprensión general que logran del texto y la complejidad sintáctica y discursiva del contexto donde se ubican las citas. Estos resultados podrían estar vinculados con el hecho de que nuestro análisis fue muy específico y nos limitamos únicamente a considerar las formas específicas de incorporar los datos de los autores citados sin tomar en cuenta otras dimensiones de la manifestación de la polifonía como, por ejemplo, los niveles de acuerdo o desacuerdo que el locutor-autor del texto sostiene frente a otros autores citados, entre otros aspectos.

Conclusiones

Nuestra hipótesis original, referida al grado creciente de dificultad para identificar la autoría de las ideas mencionadas en un texto dependiendo de la forma de referirlas, únicamente pudo ser corroborada de manera parcial. Al analizar lo que ocurrió en cada grupo, encontramos diferencias

que pueden estar relacionadas tanto con la forma de incorporar los datos como con el desempeño global de los estudiantes.

El modo de incorporar los datos de los autores citados puede influir en la interpretación de la polifonía de un texto, pero no la determina. Esta forma puede hacer más o menos difícil la interpretación de un texto dependiendo de varios factores como su comprensión global, la capacidad para elaborar inferencias, el uso de conocimientos previos, la experiencia lectora con los textos académicos y de la familiaridad con los modos del discurso disciplinar que tienen los estudiantes. Las diferencias entre pares de preguntas del mismo tipo permiten pensar que, además de la forma de incorporar los datos de los autores citados, la estructura textual, la complejidad sintáctica y la información del párrafo donde se encuentra la cita (por ejemplo, la presencia de otros nombres propios) también influyen. Es decir, la estructura general del párrafo en términos de densidad conceptual o complejidad sintáctica puede facilitar o complejizar la identificación de la autoría de las ideas referidas. Consideramos que hace falta más investigación puntual. A partir de los resultados de este trabajo nos planteamos ciertas preguntas que podríamos explorar en investigaciones posteriores, por ejemplo, la estrecha relación que existe entre la citación y la comprensión de las estructuras argumentativas en un texto académico.

La identificación de las diferentes voces presentes en un texto es el resultado de un trabajo continuo y reflexivo con este tipo de textos. En este sentido compartimos la perspectiva de Carlino, se trata de un proceso que requiere que los docentes compartan su experiencia y conocimiento de este tipo de discursos escritos para lograr que los estudiantes se integren a las diversas comunidades académicas. En la actualidad se necesitan nuevos conocimientos; la aparición y rápida expansión de modelos de inteligencia artificial generativa plantean retos nuevos a la educación y a los lectores en general (Cassany, 2024). Entre muchas otras cosas, además de identificar a quién corresponden las ideas incluidas en un texto, es necesario distinguir si fue producido por un humano o generado por una máquina, por poner un solo ejemplo de los retos que enfrentamos. Docentes y estudiantes requerimos aprender de manera colectiva. Con este trabajo hemos querido contribuir a la comprensión de las dificultades que manifiestan los estudiantes universitarios en la interpretación de la polifonía.

Notas

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

² A partir de los años setenta, la noción de comprensión lectora se ha enriquecido con el aporte de diferentes disciplinas como la psicolingüística, la psicología cognitiva, la psicología educativa, la sociolingüística y los enfoques sociocognitivos. Estas aportaciones han ampliado el conocimiento de los procesos básicos de la actividad lectora, así como de la comprensión de los textos. Este no es el lugar para hacer una exposición detallada de las

teorías sobre la comprensión lectora, pero en un artículo reciente de Cámara-Ulloa y Platas-García (2024) puede encontrarse una breve clasificación de estas teorías.

³ Su nombre ruso Михаил Бахтин ha sido transliterado a caracteres latinos de diferentes maneras: Bakhtin, Bajtín. Aquí emplearemos esta última forma.

⁴ En algunos textos encontramos que la expresión *integral* o *non-integral* ha sido traducida como citas integradas o no integradas. En el presente trabajo hemos preferido la traducción de integrales y no integrales.

⁵ La especificación de los tipos de citación se encuentra en la sección de Hipótesis.

Referencias

- Aguilar González, Luz Eugenia y Fregoso Peralta, Gilberto (2013). “La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico”, *Revista Mexicana de Educativa*, vol. 18, núm. 57. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/722/1141> (consulta: 27 de marzo de 2025).
- Arnoux, Elvira; Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana (2002). “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”, *Revista Signos*, vol. 35, núm. 51-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100010>
- Bajtín, Mijaíl Mijáilovich (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Cámara-Ulloa, Cecilia Matilde y Platas-García, Alejandra (2024). “Teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica”, *Revista de Investigación Educativa RedCA*, vol. 6, núm. 57, pp. 63-90. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/7487/748780466004/748780466004.pdf> (consulta: 17 de octubre de 2025).
- Carlino, Paula (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf> (consulta: 27 de marzo de 2025).
- Carranza Gutiérrez, Astrid Mirasol y Pérez Álvarez, Bernardo (2021). “El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 39, núm. 2, pp. 277-300. <https://doi.org/10.6018/educatio.406581>
- Cassany, Daniel (2024). “(Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos”, *Enunciación*, vol. 29 núm. 2, pp. 320-336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>

- Cisneros-Estupiñán, Mireya y Olave-Arias, Giohanny (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*, Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Chubin, Daryl y Moitra, Soumyo (1975). "Content analysis of references: adjunct or alternative to citation counting?", *Social Studies of Science*, vol. 4, núm 5. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/284806> (consulta: 27 de marzo de 2025).
- Dubois, María Eugenia (2006). *Sobre lectura y escritura y algo más*, col. Textos en Contexto núm. 7, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- García Negroni, María Marta (2005). "Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa", *RASAL Lingüística*, núm. 1, pp. 11-24.
- García Negroni, María Marta (2006). "Polifonía y subjetividad en el discurso académico en español", *4º Congresso Brasileiro de Hispanistas. Estudos de Linguagens volume II*, Río de Janeiro: Associação Brasileira de Hispanistas, pp. 66-85
- García Negroni, María Marta (2008). "Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el artículo de investigación científica y *ethos* disciplinar. Un estudio contrastivo en cinco disciplinas", *Revista Desenredo*, vol. 4, núm. 2. Disponible en: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/697> (consulta: 28 de marzo de 2025).
- García Negroni, María Marta; Hall, Beatriz y Marín, Marta (2005). "Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones", *Revista Signos*, vol. 38, núm. 57, pp. 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100004>
- Giménez, Gilberto (2007). "La concepción simbólica de la cultura", en G. Giménez, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, Guadalajara: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ITESO-Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Parra, Mayela (2015). *La citación en los textos académicos: un acercamiento a la comprensión lectora de los estudiantes universitarios*, tesis de maestría en Enseñanza Superior, Cuernavaca: Centro de Investigación en Docencia y Humanidades del Estado de Morelos.
- Raj, P. Prayer Elmo (2015). "Text/texts: interrogating Julia Kristeva's concept of intertextuality", *Ars Artium*, vol. 3, pp. 77-80. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Vijay-Roy/publication/307107567_Ars_Artium_Vol_3_2015/links/57c19afb08aeda1ec38cf22f/Ars-Artium-Vol-3-2015.pdf#page=83 (consulta: 13 de septiembre de 2025).
- Savio, Karina (2023). "La voz ajena. Las prácticas de citación en el ingreso a una universidad argentina", *Entramado*, vol. 19, núm. 2. <https://orcid.org/0000-0002-1393-8845>
- Shaw, Philip (1992). "Reasons for the correlation of voice, tense, and sentence function in reporting verbs", *Applied Linguistics*, vol. 13, núm. 3, pp. 302-319. <https://doi.org/10.1093/applin/13.3.302>
- Swales, John (1986). "Citation analysis and discourse analysis", *Applied Linguistics*, vol. 7 núm. 1. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/John-Swales-3/publication/238121809_Citation_Analysis_and_Discourse_Analysis/links/

565f605708aeafc2aaca752e/Citation-Analysis-and-Discourse-Analysis.pdf (consulta: 27 de marzo de 2025).

Thompson, Paul y Tribble, Chris (2001). "Looking at citations: Using corpora in English for academic purposes", *Language Learning & Technology*, vol. 5, núm. 3, pp. 91-105. Disponible en: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/d086fabd-5df6-47be-a414-e86b985942a6/content> (consulta: 27 de marzo de 2025).

UNAM (2025). "Estilos bibliográficos", *Biblioteca Central UNAM-Curso para el Desarrollo de Competencias Informativas Digitales y Ética* (sitio web). <https://bibliotecacentral.unam.mx/index.php/dcide/estilos-bibliograficos>

Artículo recibido: 1 de abril de 2025

Dictaminado: 6 de agosto de 2025

Segunda versión: 22 de septiembre de 2025

Tercera versión: 23 de septiembre de 2025

Cuarta versión: 3 de noviembre de 2025

Aceptado: 18 de noviembre de 2025