


La voz ajena. Las prácticas de citación en el ingreso a una universidad argentina *

Karina Savio

Investigadora del Conicet. Docente de Universidad de Buenos Aires y de Universidad Nacional Arturo Jauretche, Buenos Aires - Argentina
akarinasavio@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1393-8845>

RESUMEN

PALABRAS CLAVE

Intertextualidad;
alfabetización académica;
lectura y escritura; citación

Este artículo se propone revisar las prácticas de citación en un conjunto de exámenes realizados por estudiantes que comienzan sus carreras universitarias en una institución argentina, en particular, los modos en que se construyen dos tipos de citas: las citas textuales y las citas de reformulación. Debido a las dificultades recurrentes que se observan en esta incorporación, busca categorizar estos problemas y determinar su frecuencia de aparición. El material de análisis está constituido por una muestra de ochocientos exámenes pertenecientes a dos materias iniciales que se dictaron bajo la modalidad virtual y presencial. Este estudio, por un lado, da cuenta de diversos problemas que surgen en las prácticas de citación y que involucran tanto aspectos que pueden inscribirse en el plano formal como aquellos que lo exceden. Por el otro, demuestra que la distribución de estas rupturas no son siempre equivalentes. Algunas de estas transgresiones podrían atribuirse al encuentro entre el o la ingresante con convenciones académicas ajenas a sus experiencias previas; no obstante, muchas de ellas evidencian estudiantes con escaso entrenamiento en la lectura y la escritura.

Other people's voice. Citation practices at an Argentinian university admission

ABSTRACT

KEYWORDS

Intertextuality; academic literacy; reading and writing; citation

This article intends to examine the citation practices in a set of exams taken by students who begin their university careers in an Argentine institution, in particular, the ways in which two types of citations are constructed: textual citations and reformulation citations. Due to the recurring difficulties that are observed in this incorporation, it seeks to categorize these problems and determine their frequency of appearance. The analysis material is made up of a sample of eight hundred exams belonging to two initial courses that were dictated under the virtual and face-to-face modality. This study, on the one hand, reports on various problems that arise in citation practices and that involve both aspects that can be included in the formal level and those that go beyond it. On the other, it shows that the distribution of these ruptures is not always equivalent. Some of these transgressions could be attributed to the encounter between the first-year students with academic conventions alien to their previous experiences; however, many of them show students with little training in reading and writing.

Recibido: 01/05/2023 Evaluado: 21/05/2023 Aceptado: 28/06/2023

* Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: Karina SAVIO, La voz ajena. Las prácticas de citación en el ingreso a una universidad argentina. *En:* Entramado. Julio-Diciembre, 2023 vol. 19, no. 2, e-10201 p. 1-17 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.10201>



A voz alheia. Práticas de citação na entrada de uma universidade argentina.

R E S U M O

PALAVRAS-CHAVE

Intertextualidade; Literacia acadêmica; Leitura e escrita; Citação

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas de citação num conjunto de exames realizados por alunos em início de carreira universitária numa instituição argentina, em particular, as formas como são construídos dois tipos de citações: as citações textuais e as citações de reformulação. Debido às dificuldades recorrentes observadas nesta incorporação, procurase categorizar estes problemas e determinar a sua frequência de ocorrência. O material de análise é constituído por uma amostra de 800 provas de exame de duas disciplinas iniciais leccionadas online e presencialmente. Este estudo, por um lado, revela vários problemas que surgem nas práticas de citação e que envolvem tanto aspectos que podem ser inscritos no nível formal como aqueles que vão para além dele. Por outro lado, mostra que a distribuição dessas rupturas nem sempre é equivalente. Algumas dessas transgressões podem ser atribuídas ao encontro do participante com convenções académicas alheias às suas experiências anteriores; no entanto, muitas delas são evidências de estudantes com pouca formação em leitura e escrita.

I. Introducción

La entrada al mundo universitario supone para quienes ingresan familiarizarse y, a su vez, apropiarse paulatinamente de ciertos modos de decir que circulan por las tramas discursivas propias de esta instancia educativa. Es, por ello, que la creación de espacios institucionales –talleres, seminarios, centros de escritura, entre otros–, que se ofrecen para acompañar este primer tiempo a partir de la enseñanza de múltiples herramientas y, de esta manera, facilitar el tránsito a quienes deciden comenzar a cursar una carrera, encuentra sus raíces, entre otras causas, en esta circunstancia: las dificultades que evidencian las producciones de los y las estudiantes relativas al conocimiento de lo que se suele denominar discurso académico¹. En otras palabras, el encuentro con formas de leer, escribir y estudiar distintas a las adquiridas en la escuela media promueve la emergencia de problemáticas específicas a este ámbito educativo con las que se trabaja en estos dispositivos. En el escenario universitario actual, sin embargo, es cada vez más frecuente leer textos elaborados por ingresantes que, además de reflejar problemas que pueden atribuirse a esta inexperiencia con los géneros académicos y con estas nuevas discursividades, revelan, a primera vista, un escaso entrenamiento en las prácticas de escritura y de lectura previas. En estos escritos es posible identificar múltiples usos inadecuados de la lengua, relativos a la gramática (ortografía, morfosintaxis, léxico) y a la puntuación. Pero también aspectos asociados a la adecuación, a la cohesión, a la coherencia y a la comprensión lectora. Según [Desinano \(2009\)](#), la fragmetariedad, a la que define como una resultante de transgresiones gramaticales de distinta índole, es una de las características de estas producciones. Esta escritura fragmentaria, afirma la autora, genera un problema de interpretación para el lector y una modalidad del discurso que exhibe una discontinuidad en su fluir².

La alfabetización académica agrupa un conjunto de prácticas, habilidades, competencias, estrategias que se requieren para el estudio, producción y análisis de textos académicos, o que presentan rasgos similares, asociadas a las comunidades discursivas disciplinares ([Carlino, 2005](#); [Glozman y Savio, 2019](#)). La gran mayoría de las investigaciones que abordan esta temática analizan ejes organizados en torno a las demandas y propiedades a las que la lectura y la escritura académicas están articuladas y no suelen interrogar aquellos aspectos que inciden en la elaboración de un texto accesible. En efecto, son muy pocos los estudios que revisan escritos estudiantiles en los que se visibilizan empleos inapropiados del código de la lengua, que no se ajustan al registro formal y que exceden aquellos pertenecientes al estilo –en términos bajtinianos ([Bajtín, 1999](#))– universitario.

Dentro de este horizonte, la referencia a la palabra ajena en las prácticas discursivas universitarias es, recordémoslo, inevitable. Su incorporación en las producciones académicas conforma una pieza constitutiva de su andamiaje, pero también su reconocimiento es necesario para el ejercicio lector. El tejido dialógico, intertextual, adquiere así un lugar significativo en los quehaceres habituales del estudiantado, que debe sumergirse en el complejo aprendizaje de su mecánica. Diversas

líneas investigativas se han hecho eco de este asunto y, de manera incipiente, han comenzado a ubicar y examinar las distintas variables que lo atraviesan. No obstante, como veremos, son aún muy reducidos los trabajos que ahondan en las dificultades concretas que se manifiestan en los textos de ingresantes al momento de incluir una voz otra dentro de sus propios enunciados.

En este artículo buscamos explorar la citación a partir de un conjunto de exámenes realizados por estudiantes que inician sus carreras universitarias en una institución particular, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Nos interesa identificar las dificultades más recurrentes que se advierten en estos materiales a los fines de diseñar una propuesta pedagógica que no solo motive la reflexión teórica sobre las modalidades de la inclusión de la palabra ajena, sino también promueva la ejercitación específica en este campo. Entendemos, al igual que [Beke \(2014\)](#), que la escritura académica es una herramienta de empoderamiento que contribuye a que los y las estudiantes adquieran el “lenguaje” de las disciplinas y también una mirada crítica que les permita proyectarse en la sociedad.

La UNAJ, localizada en Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, Argentina, abre sus puertas en el 2011, producto de las políticas educativas de inclusión social de esos años. Se caracteriza por tener una amplia matrícula. En el ciclo lectivo 2021, por ejemplo, se inscribieron más de diez mil aspirantes: casi un 67% se anotó en carreras del Instituto de Ciencias de la Salud; alrededor de un 17%, del Instituto de Ciencias Sociales y Administración; y aproximadamente un 15%, en carreras vinculadas al Instituto de Ingeniería y Agronomía. Una mención aparte merece el perfil de quienes ingresan: la mayoría son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. En ese año, 2021, el 80% de ingresantes cumplía esa condición³. Muchos de ellos presentan historias de abandono y de reinserciones a lo largo de sus trayectorias escolares y, en algunos casos, han finalizado la educación secundaria varios años antes de inscribirse en la UNAJ⁴.

En estas páginas, en un primer momento, nos detenemos en la perspectiva teórico-metodológica desde la que partimos en este estudio para enmarcar nuestra labor. Luego, sistematizamos las dificultades encontradas en función del armado de citas textuales y de reformulación en los materiales analizados. En tercer lugar, ubicamos la distribución de esta clasificación para evaluar su frecuencia de aparición. Finalmente, discutimos los resultados y proponemos algunas líneas de trabajo en clase.

2. Perspectiva teórico-metodológica

En los últimos años se han publicado numerosas investigaciones que ubican el foco de interés en indagar las prácticas de citación características del discurso universitario. El género académico favorecido en este tiempo ha sido, indudablemente, el artículo de investigación, que se ha convertido en protagonista: como plantea [Bolívar \(2005\)](#), estudiar la utilización de las citas es una vía de entrada para revisar cómo se construye el conocimiento, en especial, en las humanidades. Entre otros aspectos, se han diseñado distintas clasificaciones ([Swales, 1993](#)), se han descrito diferencias disciplinares y genéricas ([Beke, 2008](#); [Bolívar, 2005](#); [García Negroni, 2008](#); [Hyland, 2000](#)), se han realizado entrevistas para detectar cuáles son las motivaciones en la apelación a las voces ajenas ([Harwood, 2008a, 2008b, 2009](#)). El uso de la intertextualidad en la escritura de la tesis ha sido también objeto de estudio ([Charles, 2006](#); [Gallardo, 2009](#); [Petrić, 2007](#); [Savio, 2015b](#); [Thompson, 2005](#); [Thompson & Tribble, 2001](#)). Al igual que en el artículo de investigación, este tipo de análisis permite identificar en este género, por ejemplo, las modalidades en que el escritor o la escritora se ubica en un contexto disciplinar mayor, la conformación de una imagen de investigador o investigadora acorde a las convenciones académicas, los fines retóricos que se desprenden de los diversos usos de las referencias. Mediante las citas, el autor o la autora, entre otros objetivos, consolida su argumentación, posiciona su propia voz o discute algún punto controvertido de su estudio, pero también se muestra como investigador o investigadora creíble.

En cuanto a los trabajos que examinan la inclusión de las voces ajenas en las producciones de estudiantes de grado, es posible advertir que un grupo incipiente de investigaciones incorpora como materiales de análisis los escritos de quienes ya se encuentran cursando una carrera o de quienes están recorriendo su tramo final. Tales son los casos de [Alonso \(2021\)](#), [Carranza Gutiérrez y Pérez Álvarez \(2021\)](#), [Colombo y Falher \(2014\)](#), [García Negroni y Hall \(2010\)](#), [López \(2016\)](#), [Morra y Dalla Costa \(2018\)](#), [Romero Chala \(2020\)](#), [Saldivia Levicoy y Musci \(2019\)](#), [Soto \(2009\)](#), [Swales \(2014\)](#). La mayoría de estas propuestas busca evidenciar los tipos de citas empleados, sus funciones y las dinámicas implícitas; son pocas, no obstante, las que rastrean algunos de los problemas que surgen al momento de atribuir el conocimiento al otro. Mientras que [Alonso \(2021\)](#) se pregunta por el plagio en treinta trabajos académicos, [Romero Chala \(2020\)](#) identifica ciertas dificultades en los

modos de citar –ausencia de referencias o de comillas, citas muy extensas, entre otras– en proyectos de grado elaborados por estudiantes en formación. [García Negroni y Hall \(2010\)](#), por su parte, sitúan distorsiones enunciativas que surgen en trabajos presentados por estudiantes de la carrera de Letras de una universidad de Buenos Aires.

El artículo que se aproxima a la intertextualidad manifiesta en textos de ingresantes es el de [Hugo Rojas, Leiva Salum, Marchant Moreno, Gallegos Pérez y Toro Trengove \(2018\)](#), quienes caracterizan las citas en ensayos presentados ante una universidad chilena. A partir de estos trabajos, distinguen las citas textuales de las paráfrasis y las integradas de las no integradas y, dentro de esta distinción, tomando en cuenta el mecanismo de citación, discriminan las precisas de las imprecisas. Respecto del contenido, rastrean la fidelidad de las citas: si es total, si es parcial o si hay tergiversación. Dentro de las conclusiones, el texto plantea que los escritos no solo evidencian problemas formales en el uso de la citación, sino también dificultades en torno a la fidelidad del contenido, por lo que debe hacerse un trabajo de refuerzo para acompañar a las y los estudiantes en la competencia intertextual. Es importante subrayar que, a diferencia del objetivo de estas páginas, este estudio no pretende identificar o sistematizar las transgresiones más comunes.

En esta investigación partimos, entonces, de pensar la heterogeneidad mostrada ([Authier-Revuz, 1984](#)), es decir, las formas que inscriben al otro en el hilo del discurso, en los exámenes de ingresantes a la universidad⁵. En especial, nos focalizamos en los modos en que se construyen dos tipos de citas: las citas textuales y las citas de reformulación. Dada la importancia que se le otorga a la inclusión de voces ajenas en estas respuestas y a las dificultades recurrentes que se observan en esta incorporación, buscamos categorizar estos problemas y determinar su frecuencia de aparición.

Para el material de análisis construimos una muestra amplia de ochocientos exámenes de dos materias que se cursan en la UNAJ: Lengua del Ciclo de Preparación Universitaria (CPU) y Taller Complementario de Lengua (TCL). La primera de ellas forma parte del curso de ingreso, constituido además por Matemática y Taller de Vida Universitaria, y se realiza en los meses de febrero y marzo. Es una materia obligatoria, pero no eliminatoria: si se cumple con un 75% de asistencia en las asignaturas del ingreso, el o la estudiante puede comenzar a cursar las materias regulares de las distintas carreras. Si desaprueba uno de los cursos, se debe asistir y aprobar un taller complementario a lo largo de un cuatrimestre.

El objetivo de la materia Lengua, en su última versión, es acercar a quienes ingresan a los procesos de lectura y de escritura académicos mediante la lectura de artículos de divulgación. Esta asignatura constituye la primera aproximación a los modos de leer y de escribir en esta universidad. La ejercitación ofrecida está focalizada, por un lado, en la comprensión lectora y, por el otro, en la escritura de textos breves. El examen final se centra en la lectura de un artículo de divulgación sobre el que se pide una serie de actividades, entre ellas, realizar un breve resumen escrito orientado a partir de ciertas pautas establecidas y de algunos interrogantes: debe tener una extensión y una organización determinadas, y no se debe expresar la propia opinión. Para la redacción de esta respuesta se solicita la incorporación de, al menos, una cita textual y de, al menos, una cita de reformulación. Transcribimos una consigna que fue tomada en uno de los exámenes:

- I. Escriba un texto breve (de aproximadamente 15 renglones) en el que se respondan las siguientes preguntas:
¿Qué tema se desarrolla en el artículo leído? ¿Qué explica Germán Beneditto con respecto a las características de las redes sociales? ¿Qué recomiendan los especialistas para evitar el uso desmedido de las redes por parte de las y los jóvenes?

Recuerde:

Es una sola respuesta de tres párrafos. En el primer párrafo se presenta la fuente (autor, título, etc.) y se responde la primera pregunta. En el segundo párrafo se responde la segunda pregunta y, en el tercero, la tercera pregunta. No debe expresar su opinión. En el texto deben aparecer citas directas e indirectas (al menos una de cada clase). Debe respetar las convenciones de escritura (ortografía, uso de mayúsculas, puntuación, etc.).

La segunda materia, TCL, es un curso destinado a quienes no aprueban el examen de Lengua. Por esta razón, su programa es similar al del curso preuniversitario. La única diferencia radica en que esta asignatura tiene una duración aproximada de un cuatrimestre y la carga horaria semanal es de dos horas. El modelo de examen final del taller es, por lo tanto, el mismo que el de Lengua.

Ahora bien, para nuestro estudio hemos recopilado (a) ciento cincuenta exámenes de Lengua que por la pandemia en 2021 se realizaron de manera virtual, (b) ciento cincuenta exámenes de TCL que, como en el caso anterior, se elaboraron en 2021 de manera virtual, (c) doscientos cincuenta exámenes de Lengua que se tomaron en 2022 de forma presencial y (d) doscientos cincuenta exámenes de TCL del 2022 que también se efectuaron presencialmente. En este sentido, recolectamos,

por un lado, un número representativo de textos y, por el otro, la misma cantidad en cada año para homogeneizar los datos. Por otra parte, aclaramos que, a los fines de no sesgar los resultados, esta muestra está conformada por estudiantes de diferentes comisiones con distintos docentes a cargo, y que, a pesar de que parten de la lectura de distintos artículos de divulgación, las consignas son similares. Incluimos los años 2021 y 2022 para revisar y comparar tanto cursadas virtuales como presenciales; nos interesa examinar la existencia o no de dinámicas diferenciadas al momento de armar las citas.

Como categorías para el análisis hemos ubicado –ya lo hemos mencionado– las citas textuales y las citas de reformulación. Recordemos que las citas textuales son aquellas que reproducen las palabras de otro autor respetando el principio de literalidad. Las palabras citadas son, entonces, extraídas de otro texto, por lo que deben seguir al detalle el original. En las citas de reformulación, por su parte, el texto citado o reproducido es adaptado a la nueva situación de comunicación. El autor o la autora crea un nuevo texto, priorizando el contenido del original, sin atender –al menos de manera explícita– al modo en que las palabras citadas fueron enunciadas anteriormente. Estas citas pueden o no aparecer con un verbo introductorio⁶.

Es preciso anticipar que no seguimos aquí la clasificación de [Swales \(1993\)](#), quien reconoce dos tipos básicos de citación: la cita integrada y no integrada. La primera es aquella en la que el nombre del autor cumple un rol gramatical en la estructura sintáctica de la cita, ya sea como sujeto, como agente, como elemento de una frase nominal, un grupo preposicional o un adjunto ([Beke, 2008](#)). En la segunda, este nombre se ubica entre paréntesis o en nota al pie; es decir, por fuera del discurso citado. Tanto para la materia Lengua como para TCL se trabaja únicamente con citas integradas y no se incluyen las referencias bibliográficas.

Nuestro abordaje metodológico consistió, en un primer momento, en identificar y sistematizar las dificultades que se manifiestan en las respuestas producidas por los y las estudiantes en los exámenes en los que se les solicita la incorporación de la palabra ajena; en una segunda instancia, en contabilizar las veces que surgen esos problemas para determinar cuáles son los más frecuentes y observar cómo se distribuyen. Como veremos, en todos los casos, hemos considerado el curso y la modalidad de dictado (presencial o virtual).

3. Resultados y análisis

3.1. Sistematización de las dificultades en la elaboración de las citas

Como ya hemos anunciado, en este primer apartado organizamos y clasificamos los obstáculos que se constituyen con relación a las citas textuales y a las citas de reformulación. Nos interesa reconocer aquí cuáles son las transgresiones que surgen en las respuestas de los exámenes en el momento en que los y las ingresantes atribuyen –de manera manifiesta– un enunciado a una de las voces que aparece en el artículo de divulgación y que sirve como base para el examen final.

Antes de comenzar, debemos explicitar que no entendemos esta sistematización como un listado de “errores” que se recuesta sobre el eje de lo correcto e incorrecto. En otras palabras, no es un agrupamiento de “fallas” que el o la estudiante comete. Optamos, en su lugar, por términos tales como “dificultad”, “problema”, “transgresión”, “obstáculo”, ya que esta serie es más apropiada para expresar la inadecuación de ciertos usos lingüísticos en determinados géneros académicos. Consideramos, al igual que [Desinano \(2009\)](#), que estos modos de escribir remiten al funcionamiento lingüístico-discursivo de los y las estudiantes, y dan cuenta de las tensiones entre el sujeto, la lengua y el discurso. Por otra parte, no concebimos que estas transgresiones ocasionen efectos similares al momento de la lectura de los exámenes. En efecto, no genera el mismo impacto omitir la coma luego del complemento oracional que introduce la cita que elaborar una cita paráfrasis agramatical.

Luego de realizar una lectura detenida y pormenorizada del material recopilado, es posible categorizar seis clases de dificultades asociadas a las citas textuales que conciernen a (1) los signos de puntuación, (2) la referencia a la voz citada, (3) los verbos del decir, (4) la articulación entre la introducción de la cita y el enunciado citado, (5) el enunciado citado y (6) la inadecuación a la consigna⁷. Veamos cada uno de estos casos.

Un problema habitual que se desprende de los escritos en la elaboración de una cita textual es el uso inadecuado de los signos de puntuación. En estos casos los dos puntos, las comillas, las comas, incluso los guiones, son aquellos que, por lo general, son empleados en forma inapropiada. En algunas respuestas se utiliza un signo en vez de otro, o simplemente este no figura; en otras, se lo inserta en un lugar que no corresponde. Ilustremos esta categoría con algunos ejemplos.

2. Según Reynolds “Los niños pueden aprender mediante juegos imaginarios, jugando libremente en el patio trasero, jugar en un fregadero lleno de agua o garabatear y dibujar”.⁸
3. Reynolds, Decana de la Facultad de Educación, Desempeño Humano y Salud de la Universidad de Carolina, -afirma-: “Los niños pueden aprender mediante juegos imaginarios, jugando libremente en el patio trasero, jugar en un fregadero lleno de agua o garabatear y dibujar”.
4. La psiquiatra Colette Poole-Boykin aconseja, “multiplicar la edad del niño por dos a cinco minutos y el resultado es la cantidad de tiempo que pueden mantenerse concentrados.”
5. Pérez Martín explica “Lo grave es cuando chicos que estaban en tratamiento psicológico y lo siguen necesitando sienten que la familia los está escuchando y no le encuentran la vuelta para seguir con el tratamiento en forma virtual, no sienten privacidad. Acá se puede usar el chat o correo, lo importante es no abandonar la terapia.
6. Claudio Rama: explica que “La educación a distancia permite una mayor individualización de los aprendizajes, educación más atenta a los particularismos, seguimiento y tutoría a los docentes y estudiantes, y mejores recursos de aprendizaje. Todo va conformando un escenario de mejores posibilidades”.
7. “Según Beneditto afirma que el uso desmedido a las redes sociales no solo permite la ilusión de la omnipresencia e hiperconectividad sino que también pone en juego el tema real-irreal.”

En estos fragmentos, entonces, se pueden observar signos que faltan (Ejemplos 2 y 5), que no deberían ir (Ejemplos 3 y 4) o que deberían ir en otro lugar (Ejemplo 6 y Ejemplo 7).

Un segundo grupo de transgresiones puede reunirse en torno a la referencia de la voz que se cita, es decir, a aquellas citas textuales que son extraídas del artículo a las que no se les asigna ningún enunciador, a aquellas que confunden la autoría del enunciado y también a aquellas que mencionan únicamente el nombre de pila sin incluir el apellido. Ejemplifiquemos estas tres variantes:

8. “Los estudiantes de primaria deben aprender de una a dos horas al día, los de secundaria de dos a tres horas y los de bachillerato de tres a cuatro horas al día.”
9. Texto fuente:
Las medidas de aislamiento y distanciamiento social sin dudas trajeron consigo un cambio en la vida de todos, a distintos niveles: social, económico, laboral y afectivo. Pero para los adolescentes ocurrieron en uno de los momentos más cruciales de la vida: el abandono de la niñez y la consolidación de su estructura psíquica para salir a la vida adulta, donde la libertad y la autonomía son las metas.
Cita:
Con respecto al distanciamiento social preventivo y la convivencia entre padres/madres y adolescentes Jorge Garaventa asegura: “Las medidas de aislamiento y distanciamiento social sin dudas trajeron consigo un cambio en la vida de todos, a distintos niveles: social, económico, laboral y afectivo. Pero para los adolescentes ocurrieron en uno de los momentos más cruciales de la vida: el abandono de la niñez y la consolidación de su estructura psíquica para salir a la vida adulta, donde la libertad y la autonomía son las metas”.
10. Germán, psicólogo clínico especialista en tecnoadicciones, afirma: “Con la pandemia y la necesidad de conectarnos online con el estudio o el trabajo existe una aceptación social del uso del móvil y las redes.”

Mientras que en 8 el estudiante extrae un fragmento textual del artículo sin revelar la fuente, en 9 la estudiante le atribuye a Jorge Garaventa enunciados que, en verdad, fueron escritos por el periodista. En 10, por su parte, se omite el apellido del psicólogo y solo se marca su nombre de pila.

La tercera clase de obstáculos que se evidencia en los exámenes atañe a aspectos concernientes al verbo de comunicación seleccionado. En este agrupamiento es factible rastrear tanto verbos del decir que no se ajustan al enunciado citado, como verbos conjugados en tiempos verbales que no son los pertinentes para la cita.

11. Reynolds insiste: “Los niños pueden aprender mediante juegos imaginarios, jugando libremente en el patio trasero, jugar en el fregadero lleno de agua o garabatear o dibujar”.

12. Jorge Garaventa, señala que los adolescentes son muy presenciales y corporales, y esto es parte de los componentes necesarios para ir consolidando su personalidad. “La presencia constante de sus padres puede ser vivenciada como una situación invasiva, pero además es una de las evidencias de la puesta en suspenso de sus procesos psíquicos, ya que una de las características de la adolescencia es ir logrando una autonomía relativa de las figuras parentales, aún con contradicciones. Lejos de ello, la pandemia los ‘pegoteó’ por 24 horas”, concluyó Garaventa.

En el ejemplo 11 se opta por un verbo –“insistir”– que no se condice con lo dicho en el texto original. En el artículo de divulgación que se utiliza esa frase pertenece, en efecto, a Reynolds, pero no repite ni refuerza ninguna idea previa. De allí que sea preferible el empleo de verbos tales como “afirma”, “plantea”, “sostiene”. En el caso 12 se entremezclan dos tiempos verbales: se escribe un verbo de decir en presente –“señala”– y otro, en pasado –“concluyó”–.

La articulación entre el enunciado que se transcribe textualmente y el modo en que se lo introduce constituye el cuarto conjunto de dificultades que atraviesan las respuestas de los y las estudiantes. Dentro de esta categoría nos remitimos a las citas en las que se recurre a un verbo de comunicación y, a su vez, a una expresión introductoria o complemento oracional, lo que configura una estructura sintáctica híbrida y redundante.

13. Según el psicólogo Jorge Garaventa opina que: “La privación del otro par, con lo intensas que son en general las relaciones adolescentes, generan un vacío que no lo suple la virtualidad, porque siempre es complementaria. (...) La trasmisión de contenidos no atrae al adolescente, sino el intercambio social afectivo”.

14. El psicólogo explica con respecto a la lectura en las plataformas virtuales lo siguiente “Todo el mundo prefiere un artículo en Wikipedia a un libro. Escogemos un blog o simplemente un documento más corto, por que esperamos que la información que vamos a encontrar en internet sea mas breve y mas fácil de interpretar” asegura Díaz Ramírez.

Como puede observarse, en el extracto 13 convive un adjunto– “Según el psicólogo Jorge Garaventa” – y un verbo del decir –“Jorge Garaventa opina”–. En el fragmento 14 se introduce la cita a partir de “explica lo siguiente”, pero se recurre, a su término, a un verbo de la comunicación.

Además de estas construcciones mixtas, es posible encontrar una quinta clase de dificultades que se tejen a partir del enunciado citado y que pueden reunirse, a grandes rasgos, en tres subclases. La primera de ellas consiste en no respetar la fidelidad de la palabra citada. En este sentido, en el escrito se parafrasea el contenido del enunciado que se quiere evocar, sin considerar la literalidad de la fuente, que, como sabemos, es una de las propiedades de la referencia textual. De esta manera, se combinan las características de las citas de reformulación con lo propio de las textuales. La segunda subclase está conformada por aquellos enunciados que se extraen de una cita paráfrasis y que son convertidos en una cita textual. La tercera, finalmente, por aquellas que transcriben solo una parte de la cita, dejando la idea inconclusa. Ampliemos con tres ejemplos:

15. Texto fuente:

“La presencia constante de sus padres puede ser vivenciada como una situación invasiva, pero además es una de las evidencias de la puesta en suspenso de sus procesos psíquicos, ya que una de las características de la adolescencia es ir logrando una autonomía relativa de las figuras parentales, aún con contradicciones. Lejos de ello, la pandemia los ‘pegoteó’ por 24 horas”, reflexiona Garaventa.

Cita:

Con respecto al distanciamiento social preventivo y la convivencia entre padres y adolescentes, el psicólogo Jorge Geraventa asegura que “La presencia constante de sus padres puede ser considerada como una situación invasiva para los adolecentes ya que es una característica de adolescencia es ir logrando una autonomía relativa de la figuras parentales lejos de ellos la pandemia los ‘pegoteó’ por 24horas”.

16. Texto fuente:

La psiquiatra Colette Poole-Boykin aconseja que para saber cuánto tiempo debería pasar un niño concentrado en una tarea, se debe multiplicar la edad del niño por dos a cinco minutos, y el resultado es la cantidad de tiempo que pueden

mantenerse concentrados. Usando esta regla, los estudiantes de primaria deben aprender de una a dos horas al día, los de secundaria de dos a tres horas y los de bachillerato de tres a cuatro horas al día como máximo.

Cita:

Colette Poole-Boykin, psiquiatra, comenta que sí es posible y aconseja que “se debe multiplicar la edad del niño por dos a cinco minutos, y el resultado es la cantidad de tiempo que pueden mantenerse concentrados. Usando esta regla, los estudiantes de primaria deben aprender de una a dos horas al día, los de secundaria de dos a tres horas y los de bachillerato de tres a cuatro horas al día como máximo”.

17. Texto fuente:

Jonathan Díaz Ramírez, psicólogo capacitador del Ipler, afirma: “(...) Ahora la comunicación se volvió mucho más simple por la necesidad de mandar un mensaje del modo más breve posible”.

Cita:

El Psiquiatra Jonathan Díaz Ramírez observa: “Ahora la comunicación se volvió mucho más simple por la necesidad de mandar un mensaje”.

En el fragmento 15 se advierten modificaciones del artículo original: se sustituye, por ejemplo, “vivenciada” por “considerada”, se elimina un punto y se agrega el verbo “ser”. En 16 se transforma una cita de reformulación en una cita textual. La dificultad en este subtipo no radica en cambiar el enunciado citado, sino en consignar un dicho que ya ha sido parafraseado dentro del texto fuente. En 17 se suprime una información clave de la cita: la brevedad del mensaje.

El último tipo de obstáculo que se distingue del material analizado reside en la inclusión de una cita textual que, si bien puede estar adecuadamente construida, no responde de forma íntegra a la consigna solicitada.

18. Germán Beneditto, psicólogo clínico, especialista en tecnoadicciones, plantea que es un uso excesivo, pero no se atrevería a hablar de adicción: “con la pandemia y la necesidad de conectarnos online con el estudio o trabajo existe una aceptación social del uso del móvil y las redes”.

En esta ilustración se selecciona un fragmento del decir de Beneditto que no contesta el interrogante formulado, ya que en el examen se preguntaba específicamente por las características de las redes sociales. Este tipo de casos puede atribuirse a cierta dificultad en la interpretación del texto.

Ahora bien, tomando en cuenta las citas de reformulación, siete son las clases de dificultades que circulan por las respuestas de exámenes con las que trabajamos. Estos obstáculos –algunos similares, como veremos, a los que situamos en torno a las citas textuales– están en relación con (1) los signos de puntuación, (2) la referencia a la voz citada, (3) el verbo del decir, (4) la conjunción, (5) la articulación entre el enunciado citado y su introducción, (6) el enunciado citado y (7) la inadecuación a la consigna.

En el caso de los signos de puntuación, se advierten problemas equivalentes a los precisados para las citas textuales. Se encuentran así citas de reformulación en las que figuran los dos puntos o la coma, o en las que no se utiliza el signo correspondiente:

19. Recomienda la psiquiatra Colette Poole-Boykin: que tomemos la edad del estudiante, la multipliquemos por dos a cinco minutos y el resultado es la carga horaria que el estudiante puede estar concentrado.

20. Los especialistas recomiendan que, los jóvenes no lleven sus celulares a sus cuartos, dejarlos en un lugar específico en la vivienda para poder cargarlos, establecer momentos en que nade los utilice.

21. Según Beneditto las redes se masificaron.

En el ejemplo 19, se emplean los dos puntos en una cita de reformulación; en 20, se ubica una coma en un lugar incorrecto; y en 21, se omite la coma que debería figurar luego del complemento oracional.

Respecto al segundo grupo, la referencia a la voz citada, se registran las mismas dificultades que las que identificamos para las citas textuales. De allí que se introduzcan enunciados sin mencionar la referencia, se le atribuya la autoría de un enunciado a un enunciadore diferente o se apele únicamente al nombre de pila.

22. Para el especialista esta ley sería un gran primer paso y de mucha ayuda para quienes no tienen acceso a este tipo de drogas.

23. Explica que los niños y niñas pueden aprender en sus casas, jugando porque hay un crecimiento de aprendizaje que está sucediendo.

24. Texto fuente:

Las medidas de aislamiento y distanciamiento social sin dudas trajeron consigo un cambio en la vida de todos.

Cita:

Según Jorge Garaventa, las medidas de distanciamiento social y preventivo impactó a todo el pueblo argentino.

En los ejemplos seleccionados es posible reconocer con facilidad la dificultad asociada a las voces enunciativas: en el fragmento 22 se hace alusión al “especialista”, pero no se aclara su nombre; en el 23 se elide el sujeto de la oración, por lo que se omite quién enuncia esta idea; y en 24 se le atribuye a Jorge Garaventa un enunciado perteneciente al periodista que escribió el artículo.

La tercera clase está organizada en torno a los verbos del decir y, como en las citas textuales, abarca no solo el uso de verbos que no son los adecuados a los enunciados reformulados, sino también tiempos verbales que no se corresponden con la situación de enunciación.

25. Colette Poole Boykin, declara en el artículo una fórmula matemática, que determina el período que el estudiante puede mantenerse concentrado.

26. El psicólogo Jorge Garaventa reflexiona, sobre cómo la presencia de los padres puede ser vista por los jóvenes como invasiva.

Notemos en esta selección que la afirmación de Poole-Boykin no es una declaración (ejemplo 25) y que se opta por el tiempo pasado en lugar del presente (ejemplo 26).

La ausencia de la conjunción “que” en algunas citas de reformulación en las que se utiliza un verbo del decir es el cuarto conjunto de problemas que se visibiliza en los trabajos:

27. Martín Sivori asegura la ley de cobertura social es un gran paso para estar al lado de los que menos acceso tienen a este tipo de drogas.

En este enunciado se omite la conjunción “que” de la cita de reformulación.

El caso de la dificultad en la articulación entre la introducción del enunciado citado y la cita es análogo al que desarrollamos para las citas textuales. En este agrupamiento se evidencian en las respuestas expresiones introductorias que coexisten con verbos del decir. Ilustramos con un fragmento:

28. Según la psiquiatra Colette Poole-Boykin, aconseja que, para que un niño pueda mantenerse concentrado, se debe multiplicar la edad de niño por dos a cinco minutos y ese resultado será la cantidad de tiempo que debería pasar el niño.

En el ejemplo 28 se superpone un verbo del decir –“aconseja”– con un complemento oracional –“según el psiquiatra Colette Poole-Boykin”–.

El sexto grupo que se reconoce está en relación con el enunciado citado, en particular, con su reformulación. Aquí pueden incluirse múltiples limitaciones que van desde la transcripción literal de la cita original hasta, en el punto más extremo, la elaboración de un enunciado agramatical⁹. La copia textual de un fragmento de la palabra ajena, es decir, la no reformulación de estos dichos, la modificación del sentido original de este decir, la adición de información que no aparece en el texto fuente, problemas al cambiar el enunciado al nuevo contexto enunciativo, la emergencia de oraciones agramaticales son algunas de las variantes que pueden circunscribirse dentro de este tipo. Repongamos varios ejemplos.

29. Con respecto a lo que explica Reynolds, decana de la Facultad de Educación, Desempeño Humano y Salud de la Universidad de Carolina, sobre el aprendizaje en las y los niños es que hay muchas formas en que sus hijos aprenden.

30. Texto fuente:

Laura K. Reynolds, decana de la Facultad de Educación, Desempeño Humano y Salud de la Universidad de Carolina, señala que, aunque parece que los padres han tomado el rol de educadores, los maestros deben seguir presentes y mantenerse conectados con sus alumnos.

Cita:

Laura K. Reynolds señala que, aunque parece que los padres han tomado el rol de educadores, los maestros deben seguir presentes y mantenerse conectados con sus alumnos.

31. Texto fuente:

En línea con Pérez Martín, Jorge Garaventa, psicólogo y miembro de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, señala que los y las adolescentes son muy presenciales y corporales, y esto es parte de los ingredientes necesarios para ir consolidando su personalidad. “La privación del otro par, con lo intensas que son en general las relaciones adolescentes, generan un vacío que no lo suple la virtualidad, porque siempre es complementaria. En este sentido, creo que la educación virtual cumple las expectativas de los otros, no de los adolescentes, para quienes el rol central de la escuela es lo social con amigos y compañeros. La trasmisión de contenidos no atrae al adolescente, sino el intercambio social afectivo”, sostiene.

Cita:

Para Jorge Garaventa, psicólogo y miembro de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, los adolescentes se encuentran en una etapa etaria crucial donde buscan lograr su anatomía e interactuar constantemente con sus pares.

32. Texto fuente:

Además, afirma: “Vemos una mayor inclinación por parte de los usuarios a ser prosumidores; es decir, que consumen información al tiempo que participan en su proceso de producción. Un meme es una idea o hábito que se transmite de persona a persona y cuya producción o reproducción no es monopolio de nadie”.

Cita:

Yadira Escobar Chaparro, afirma que aquel que realiza un meme lo puede hacer libremente sin condiciones y políticas de cualquier propiedad, los creadores de memes se encargan de transmitir las ideas y sus pensamientos de acuerdo a la sociedad en un determinado momento y entorno cultural.

33. Texto fuente:

Philippe Boland, creador de redes sociales y coordinador de la Red de Universidades UxTIC y de la Cámara de Comercio Token Partner, afirma: “La sociedad evoluciona y también nuestra forma de comunicar. En la era de la sobrecarga informativa, tenemos que comunicar de forma diferente. Más allá del lenguaje, están también los formatos. Los artículos cambiaron y ahora se usa el método de la pirámide invertida”.

Cita:

Con respecto a la opinión del creador de las redes sociales Philippe Boland, sostiene que sociedad desarrolla y también la manera de relacionarse, ya que en la era de la sobrecarga se conectan de diferentes modos, lo más profundo del lenguaje, por lo cual también intervienen los informativos, debido a que los Artículos cambiaron su forma, por otro lado ahora se usa el método de la pirámide invertida.

Mientras que en la cita 29 se pone en evidencia un problema con el uso del pronombre personal “sus”, en 30 se transcribe literalmente lo que se enuncia en el artículo original. En el ejemplo 31, por su parte, se modifica el sentido de lo dicho por Garaventa y en 32 se añade información que no figura en el texto fuente. Por último, en el fragmento 33, además de las cuestiones sintácticas, se perciben problemas con el empleo de los sinónimos: “desarrolla” por “evoluciona”, “forma de comunicar” por “manera de relacionarse”, “formatos” por “informativos”. También se elimina información: “sobrecarga informativa” por “sobrecarga”.

El último grupo es semejante al que detallamos para la cita textual y está vinculado con la inadecuación a la consigna. Como ya hemos explicado, en estos casos la cita puede estar estructurada de forma apropiada, pero no responde la pregunta formulada en el examen.

34. Germán Beneditto, psicólogo clínico especialista en tecnoadicciones, precisa que instagram y tik tok son las que producen mayor dependencia.

En este ejemplo la cita de reformulación de la estudiante refiere a los medios sociales que producen mayor dependencia en sus usuarios y usuarias; no obstante, la pregunta versaba sobre las características de las redes y no la problemática de la adicción.

a. Distribución de las dificultades en la elaboración de las citas

Luego de detenernos en la enumeración exhaustiva de las dificultades que se constatan en los exámenes analizados, en este apartado estudiamos su frecuencia de aparición. Nos interesa determinar, por un lado, cuáles son los problemas más recurrentes y, por el otro, si pueden reconocerse divergencias entre las formas en que se construyen las citas en las respuestas obtenidas en el curso de ingreso y en el curso complementario que se dictaron bajo la modalidad virtual y presencial, y determinar así la necesidad o no de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas en la enseñanza.

Si se distinguen los obstáculos relativos a las citas textuales y los vinculados con las citas de reformulación en la totalidad del material de análisis, encontramos que aquellos que constituyen este segundo grupo son un poco más habituales que los del primero. Esta diferencia es, sin embargo, ínfima, ya que el porcentaje de las dificultades de las citas de reformulación asciende al 50,9%, mientras que el de las citas textuales, al 49,1%. Por otra parte, si rastreamos los problemas que surgen en nuestra muestra y discriminamos, en un segundo momento, las citas textuales de las citas de reformulación de los exámenes presenciales y de los exámenes virtuales, nos encontramos con la siguiente sorpresa: en los escritos presenciales las dificultades asociadas a las citas textuales superan, aunque por un porcentaje que no es significativo, a las de las citas de reformulación. En este sentido, del total de problemas identificados el 53,7% se corresponde con citas textuales y el 46,3%, con citas de reformulación. Esta distribución se plasma en el [Figura 1](#).

Estos datos se invierten en la virtualidad; el 42% de los problemas hallados está en relación con las citas textuales, mientras que el 58%, con las citas de reformulación. Esta distinción se refleja en el [Figura 2](#).

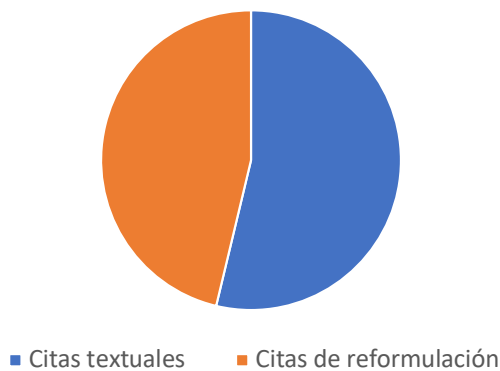


Figura 1. Citas textuales y de reformulación en exámenes presenciales
Fuente: Elaboración propia

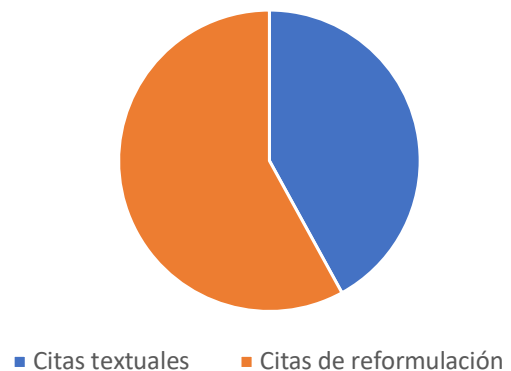


Figura 2. Citas textuales y de reformulación en exámenes virtuales
Fuente: Elaboración propia

¿Qué ocurre, pues, si contabilizamos y agrupamos los problemas que se detectan en las prácticas de citación de los textos de los y las estudiantes para determinar cuáles son los más comunes? A los fines de organizar la exposición de los resultados, hemos separado las citas textuales de las citas de reformulación en función de los cursos dictados.

Antes de exponer y desplegar los datos que se obtuvieron, es importante aclarar, por un lado, que –como se observa en los ejemplos del apartado anterior– en una misma cita pueden convivir más de una dificultad. Para analizar la distribución de la clasificación que presentamos se han considerado, pues, la totalidad de los problemas hallados. Por el otro, cabe mencionar que, si bien en las figuras hemos incluido tanto la ausencia de la cita en la respuesta¹⁰ como la inadecuación de esta a la consigna de examen, no hemos tomado en cuenta para este relevamiento ninguna de estas situaciones. Entendemos que ambas categorías no aportan a las conclusiones de esta investigación, porque no permiten revisar los problemas en la construcción de la cita. De hecho, podría pensarse que responden a distintas motivaciones. No incluir la cita que se

solicita en la consigna puede deberse a una distracción, a una lectura apurada de las preguntas, entre otras circunstancias. Lo mismo podría señalarse sobre incluir un fragmento que no responde de manera íntegra el interrogante formulado. Para este último grupo podría conjeturarse también –como lo planteamos en el apartado anterior– alguna dificultad en la interpretación del artículo.

Respecto a las citas textuales, las Figuras 3 y 4 sintetizan y exhiben la frecuencia de aparición de los problemas que se suscitan en su elaboración. Es interesante marcar, en primer lugar, que en los exámenes de ingreso presenciales se contabilizan doscientas diecisiete dificultades en total y que en la misma cantidad de exámenes del taller complementario se enumeran doscientas cuarenta y tres. Estos valores confirman la dificultad que tienen los y las estudiantes que asisten por segunda vez al curso al momento de escribir este tipo de cita. Por otra parte, vemos que en el dictado de las materias en forma virtual estos datos no son equivalentes. En efecto, mientras que se registran ciento veinticuatro obstáculos en el ingreso virtual, en el taller complementario se presenta un número menor: ochenta y seis.

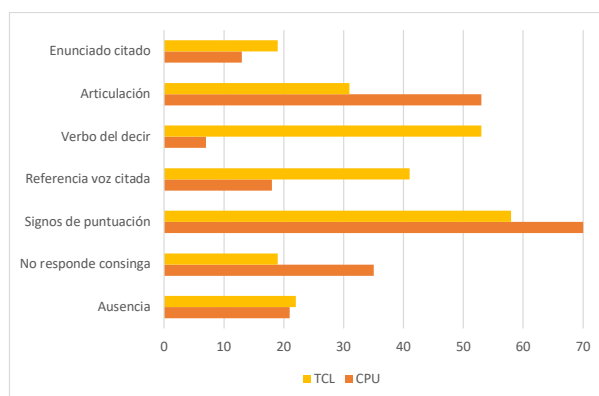


Figura 3. Cita textual en exámenes presenciales
Fuente: Elaboración propia

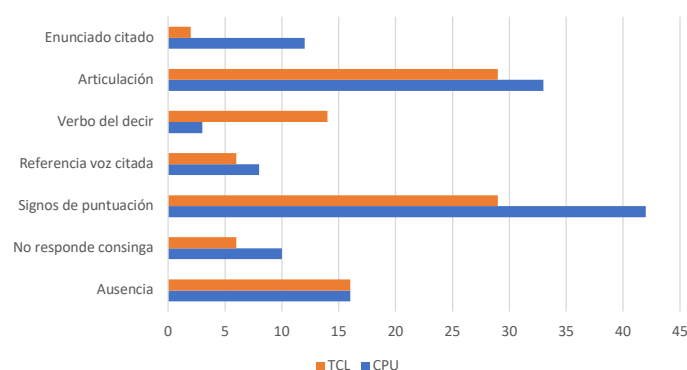


Figura 4. Cita textual en exámenes virtuales
Fuente: Elaboración propia

A partir de la lectura de ambas tablas se comprueba, en segundo lugar, que los problemas asociados a los signos de puntuación son los más comunes a todos los cursos, ya sea el de ingreso como el taller complementario, tanto en la modalidad presencial como en la virtualidad: para el CPU presencial el 43,5% de las dificultades se debe a un uso indebido de los signos; para el TCL presencial, un 28,7%; para el CPU virtual, un 42,8%; y para el TCL virtual, un 36,3%. En el caso del TCL virtual se suman, también, aquellos relativos a la articulación entre el enunciado citado y su introducción que, como puede observarse en la Figura 4, ocupan la misma posición (36,3%). Este dato nos conduce a reflexionar sobre el aprendizaje del uso adecuado de los signos de puntuación en la educación superior. En esta instancia académica es habitual encontrar escritos en los que se identifican numerosas dificultades en el empleo de la puntuación, problemática que no suele abordarse en la universidad y que deriva en la confección de textos o de zonas textuales ininteligibles.

Si eliminamos la puntuación, la disposición de las demás transgresiones en las distintas materias y modalidades no es ni homogénea ni equivalente. Como desarrollaremos, en los resultados que alcanzamos se advierten solamente algunos puntos en contacto.

La articulación y el verbo son dos denominadores comunes que se identifican en los cursos de ingreso: mientras que la articulación entre el enunciado citado y su introducción ocupa el segundo lugar en ambos cursos (32,9% en el presencial y 33,7% en el virtual), el verbo del decir se halla en el último puesto (4,3% en el presencial y 3,1% en el virtual). Como hemos destacado, la articulación aparece en el primer lugar en el TCL virtual, mientras que para el TCL presencial está en cuarto lugar (15,3%).

Otro elemento compartido es el problema de la referencia. En ambos cursos presenciales este se ubica en el tercer puesto: mientras que en el ingreso constituye el 11,2%, en el taller complementario, el 20,3%. Estos datos dan cuenta de la relevancia de reforzar la lectura y de fortalecer el reconocimiento de la dimensión polifónica del texto. Es fundamental que los y las cursantes logren determinar cuáles son las voces que entran los artículos, para poder luego precisar, demarcar y reponer los diferentes enunciadorens en la construcción de citas¹¹.

Destaquemos también que tanto en el TCL virtual como en el presencial los problemas relativos al enunciado citado se ubican en el último punto. En el primer caso, conforman el 9,4% del total y en el segundo, el 2,5%. Este dato podría estar indicando que la estructura formal de la cita textual, en la que se apela a la literalidad de la voz citada, es una propiedad que los y las estudiantes ya reconocen como característica de este tipo de referencia.

Por último, quisiéramos indicar que en el TCL presencial se evidencia que los verbos y la referencia a la voz citada están en segundo y tercer lugar (26,2% y 20,3% respectivamente). Como hemos comentado, la articulación aparece en el cuarto puesto. Esta distribución podría estar relacionada con algunos problemas en la interpretación del artículo y también en la labor intertextual: los y las estudiantes que asisten a estos grupos han desaprobado el ingreso y suelen disponer de un escaso entrenamiento en la lectura y la escritura. No obstante, en el TCL virtual esta situación no se reitera: el verbo y la referencia aparecen en la tercera y cuarta posición (17,5% y 7,5% respectivamente).

En cuanto a las citas de reformulación, en las Figuras 5 y 6 hallamos una dinámica equivalente a la de las referencias textuales: ciento sesenta y cuatro problemas corresponden a los exámenes presenciales del ingreso y doscientos treinta y dos, a los del TCL presencial. Es decir, en una misma cantidad de respuestas los obstáculos en este tipo de citas son más frecuentes en el segundo curso. Tal como hemos señalado de la lectura de las figuras anteriores estos valores podrían indicar mayores dificultades en las competencias de lectura y escritura de estos grupos. Este dato se subvierte, por otra parte, en la virtualidad: ciento sesenta y tres problemas se contabilizan en el ingreso y ciento cuarenta y nueve, en el taller complementario.

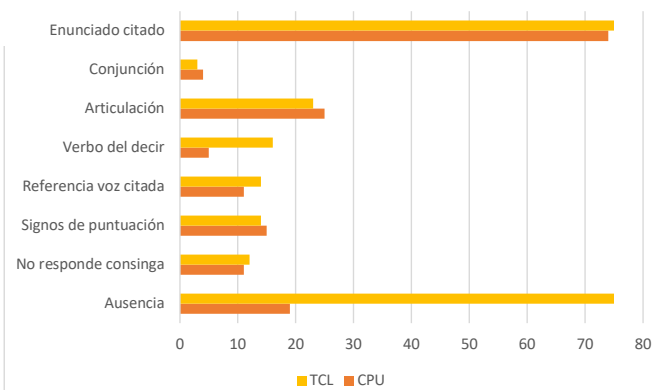


Figura 5. Cita reformulación en exámenes presenciales
Fuente: Elaboración propia

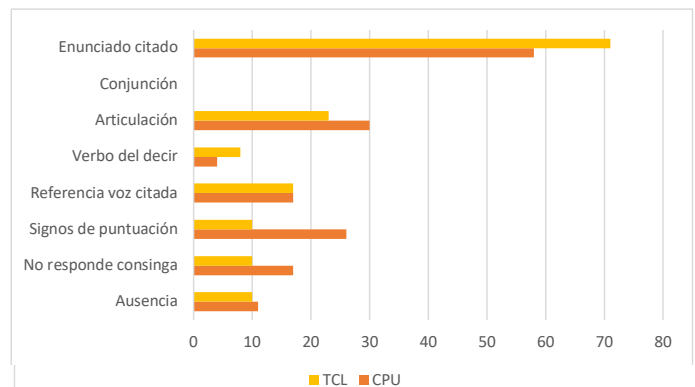


Figura 6. Cita reformulación en exámenes virtuales
Fuente: Elaboración propia

A diferencia de lo que observamos para el caso de las citas textuales, en estas figuras localizamos, como veremos, una mayor homogeneidad en la distribución de las transgresiones relativas a las citas paráfrasis. En este sentido, como primer punto en común, se identifica que la reformulación del enunciado citado es la dificultad que más se reitera en los cuatro cursos, ya sea en el de ingreso como en el del taller complementario, en ambas modalidades –presencial y virtual–: 55,2% en la materia Lengua del ingreso presencial; 51,7% en el TCL presencial; 43% en el ingreso virtual y 55% en el TCL virtual. Estos datos concuerdan con los estudios que analizan la problemática de la reformulación en la educación superior en los que se concluye que los y las estudiantes suelen presentar limitaciones en esta operación en sus producciones escritas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006).

La articulación entre el enunciado citado y su introducción se presenta en todas las materias como el segundo obstáculo más usual: 18,7% en el ingreso presencial; 15,9% en el taller complementario presencial; 22,2% en el ingreso virtual; y 17,8% en el taller complementario virtual. En el extremo opuesto, se evidencia que la ausencia de conjunción involucra un número muy reducido de casos en escritos presenciales; 3% en el ingreso presencial y 2,1% en el TCL presencial. Si no incluimos esta categoría, el empleo inadecuado de los verbos del decir se sitúa en el último lugar, con la excepción del taller complementario presencial (11,1%). En el ingreso presencial constituye el 3,7%; en el virtual, el 6,2%; y en el TCL virtual, el 3%.

En los exámenes de Lengua del ingreso puede visibilizarse una organización similar en las dificultades asociadas a la citación: después de los problemas de reformulación y articulación entre el enunciado y su introducción, se ubican aquellos

relativos a la puntuación (11,2% en los exámenes del ingreso presencial y 19,2% en los del virtual), la referencia citada (8,2% en las respuestas del ingreso presencial y 12,6% en los del virtual) y el verbo (3,7% en el presencial y 3% en el virtual). Es interesante notar la relevancia que alcanzan los signos de puntuación en este tipo de citas.

En el taller complementario presencial la cuestión de los verbos ocupa el tercer puesto (11,1%). Recordemos que en las citas textuales este problema también adquiere un lugar destacado. Luego, siguen la puntuación (9,6%) y las referencias (9,6%). Para la versión virtual de esta materia, las referencias se sitúan en la tercera posición (13,2%). La puntuación (7,8%) y los verbos (6,2%) están en el cuarto y quinto lugar. Vemos en este punto que, como expusimos para las referencias textuales, en estos casos se advierten cuestiones asociadas a la comprensión lectora y al reconocimiento del dispositivo enunciativo del texto.

4. Palabras finales

En estas páginas abordamos una problemática que es medular en los procesos de lectura y escritura académicas: la de la heterogeneidad mostrada. Identificar las diferentes voces que se ponen en escena en los textos en la universidad es un paso constitutivo y constituyente no solo para la interpretación de su contenido, sino también para la producción de un escrito que se adecue a las exigencias impuestas desde la institución.

Este estudio da cuenta de múltiples y diversos problemas que surgen en las prácticas de citación. Demuestra que estas rupturas, cuyos alcances no pueden equipararse, se advierten en las citas de reformulación y en las citas textuales e involucran tanto aspectos que pueden inscribirse en el plano formal como aquellos que lo exceden. Algunas de estas transgresiones podrían atribuirse al encuentro entre el o la ingresante con convenciones académicas ajenas a sus experiencias previas; no obstante, consideramos que muchas de ellas evidencian estudiantes con escaso entrenamiento en la lectura y la escritura.

Ahora bien, entendemos que la propuesta pedagógica que busca enseñar los modos en que se incorpora la palabra otra en el texto propio debe, por un lado, incluir los problemas que aquí detallamos y, por el otro, ajustar la ejercitación al tipo de curso dictado. Como hemos indicado en el apartado anterior, las dinámicas que se manifiestan en Lengua y en TCL en sus versiones presencial y virtual no necesariamente coinciden. Pensamos que esta propuesta no solo debe centrarse en la confección de las citas, en las diversas maneras que el o la estudiante puede optar para su armado, sino partir, en primer lugar, del reconocimiento de las marcas polifónicas que aparecen en el artículo. En otras palabras, es necesario, en una primera instancia, realizar una lectura pormenorizada del texto en la que se puntúen los distintos enunciadores y se los asocie con los enunciados correspondientes. En un segundo momento, es importante elaborar ejercicios que recuperen y pongan el foco en las transgresiones lingüístico-discursivas que hemos precisado a partir del trabajo con el material recolectado. De allí que, luego del análisis del artículo, se pueden realizar actividades en las que se transcriban citas textuales que presenten dificultades relativas a los signos de puntuación, la referencia a la voz citada, los verbos del decir, la articulación entre la introducción de la cita y el enunciado citado, el enunciado citado y la inadecuación a la consigna. Asimismo, se pueden redactar citas paráfrasis con problemas asociados a los signos de puntuación, la referencia a la voz citada, el verbo del decir, la conjunción, la articulación entre el enunciado citado y su introducción, el enunciado citado y la inadecuación a la consigna. En este tipo de ejercicios el o la estudiante debe ubicar el obstáculo que se pone en juego en la referencia y reescribir la cita de una manera acorde a las demandas académicas. La revisión, la identificación, la reelaboración son tres dimensiones que dialogan entre sí y que permiten, además de determinar la inadecuación que subyace en la cita, discutir los efectos de sentido que esta promueve en sus dos variantes: aquella que rompe con el registro formal pedido en esta instancia y aquella que se adecua a los requerimientos solicitados.

Esta investigación refiere específicamente a las dificultades que surgen en las prácticas de citación en las producciones de estudiantes que ingresan a la universidad. En este sentido, es fundamental, en primer lugar, continuar este estudio en otros momentos de la trayectoria académica para examinar no solo si estos obstáculos se reiteran en años posteriores, sino también si surgen nuevos relativos a las normas de citación, y, en segundo lugar, evaluar si una propuesta pedagógica focalizada en estos problemas contribuye a facilitar el aprendizaje de la intertextualidad. ■■■

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

Notas

1. En otros trabajos hemos discutido la expresión discurso académico, ya que borra las singularidades discursivas de los distintos saberes que deambulan en las universidades. Véase [Savio \(2015a\)](#).
2. Es importante aclarar que [Desinano \(2009\)](#) atribuye estos fenómenos a las tensiones entre el sujeto, la lengua y el discurso, y sus relaciones con un discurso científico determinado. Es decir, los fenómenos que pueden englobarse dentro de la fragmentariedad no dan cuenta de una deficiencia en la adquisición de la normativa de la lengua en instancias previas, sino del choque entre el sujeto y las exigencias lingüístico-discursivas de la educación superior.
3. Estos datos fueron extraídos de la página web de la UNAJ (www.unaj.edu.ar).
4. Un trabajo clásico que interroga la correspondencia entre desigualdad social y desigualdad educativa es el de [Bourdieu y Passeron \(2004\)](#).
5. Recordemos que [Authier-Revuz \(1984\)](#), recuperando el dialogismo bajtiniano, la noción de interdiscurso y la ruptura del psicoanálisis con la creencia de un sujeto dueño de su decir, refiere a la heterogeneidad constitutiva, relativa a la condición de existencia de ese sujeto, y a la heterogeneidad mostrada, asociada a las formas lingüísticas con las que el sujeto hablante negocia con esa otra heterogeneidad. Ambos planos son, según ella, diferentes, pero operan de manera solidaria.
6. Para una ampliación véase [Reyes \(1995\)](#).
7. No incluimos aquí la ausencia de cita, ya que esta no refiere a un problema en su armado. No obstante, la incorporamos en el siguiente apartado.
8. Las citas son transcriptas respetando el original, por lo que mantienen, en algunos casos, los problemas de normativa.
9. Respecto a la agramaticalidad en la escritura véase [Schere \(2020\)](#).
10. Por lo general, el porcentaje de exámenes que no incorporan citas (textuales y/o de reformulación) varía entre un 4% y un 7%. No obstante, es de destacar que en las respuestas del taller complementario presencial esta cifra asciende a un 15% para las citas paráfrasis. En otras palabras, en este curso, a pesar de que se repite el contenido de Lengua y de conocer qué es lo que se evalúa, un número importante de estudiantes no introduce aún en el texto la reformulación de la voz citada.
11. Un trabajo que aborda y despliega esta problemática es el de [Arnoux, Nogueira y Silvestri \(2002\)](#). Véase también [Tosi \(2017\)](#).

Referencias bibliográficas

1. ALONSO, Gemma Santiago. La alfabetización académica en la enseñanza de la escritura académica en ELE: citar vs. plagiar. En: Colindancias. Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central. 2021. vol. 12, p.165-192. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/317>
2. ARNOUX, Elvira; NOGUEIRA, Sylvia; SILVESTRI, Adriana. La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. En: Signos. 2002. vol. 35, no.51-52, p.129-148. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100010&lng=en&nrm=iso&tlang=en
3. ARNOUX, Elvira; NOGUEIRA, Sylvia; SILVESTRI, Adriana. Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. En: Signos. 2006. vol. 39, no.60, p. 9-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342006000100001>
4. AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité(s) énonciative(s). En : Langages. 1984. vol. 73, p. 98-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1984.1167>
5. BAJTÍN, Mijail. El problema de los géneros discursivos. En Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI, 1999. p.248-293. <https://proletarios.org/books/Bajtin-El-Problema-De-Los-Generos-Discursivos.pdf>
6. BEKE, Rebecca. El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. En: Núcleo. 2008. vol. 20, no.25, p.13-36. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97842008000100002&script=sci_abstract
7. BEKE, Rebecca. La escritura académica: Una herramienta de empoderamiento. En: Jornadas de Investigación de la Facultad de Ingeniería. 2014. Caracas: Universidad Central de Venezuela. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n186/0185-2760-resu-47-186-23.pdf>
8. BOLÍVAR, Adriana. Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. En: Signo y Señal. 2005. vol. 14, p. 67-91. <http://revistas-cientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5666/5061>
9. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004. 189 p.
10. CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 208 p. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
11. CARRANZA GUTIÉRREZ, Astrid Mirasol; PÉREZ ALVAREZ, Bernardo. El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios. En: Educatio Siglo XXI. 2021. vol. 39, no.2, p. 277-300. <https://doi.org/10.6018/educatio.406581>
12. CHARLES, Maggie. Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: a corpus-based study of theses in two disciplines. In: English for Specific Purposes. 2006. vol. 25, p. 310-331.
13. COLOMBO, María Victoria; FAHLER, María Valentina. Estrategias de inclusión de voces en monografías de estudiantes de Letras e Historia (UBA). En: Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO. UNRosario. Octubre 2014, p.1-7. <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4825/Colombo-Fahler.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

14. DESINANO, Nora. Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema. Rosario: Homo Sapiens, 2009. 205p. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200395
15. GALLARDO, Susana. Funciones del discurso referido en tesis doctorales. En: Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, ALEDar. 2009. <http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/actas2009>
16. GARCÍA NEGRONI, María Marta. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. En: Revista Signos. 2008. vol. 41, no.66, p. 9-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000100001>
17. GARCÍA NEGRONI, María Marta; HALL, Beatriz. Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. En: Boletín de lingüística. 2010. vol. 22, no.34, p.41-69. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000200003&lng=es&nrm=iso
18. GLOZMAN, Mara y SAVIO, Karina. Manual para estudiar textos académicos. Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: NovEduc, 2019. 244 p.
19. HARWOOD, Nigel. 'Citers' use of citees' names: findings from a qualitative interview-based study. In: Journal of the American Society for Information Science & Technology. 2008a. vol. 59, p. 1007-1011. <https://doi.org/10.1002/asi.20789>
20. HARWOOD, Nigel. Publication outlets and their effect on academic writers' citations. In: Scientometrics. 2008b. vol. 77, no.2, p. 253-265. <https://doi.org/10.1007/s11192-007-1955-x>
21. HARWOOD, Nigel. An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. In: Journal of Pragmatics. 2009. vol. 41, no.3, p. 497-518. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.06.001>
22. HUGO ROJAS, Evelyn; LEIVA SALUM, Natalia; MARCHANT MORENO, Marco; GALLEGOS PÉREZ, Camila; TORO TRENGOVE, Paulina. Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial. En: Onomázein. 2018. vol.41, p. 29-56. <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.10>
23. HYLAND, Ken. Disciplinary discourse. Social interactions in academic writing. Londres: Longman, 2000. 211 p. <https://doi.org/10.3998/mpub.6719>
24. LÓPEZ, Esther. Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades. En: Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura. 2016. vol. 3, no.6, 78-107. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/810>
25. MORRA, Ana María; DALLA COSTA, Natalia. Estrategias de escritura a partir de fuentes de estudiantes avanzados de ILE a nivel universitario. En: Abordajes. 2018. vol. 6, no. 12, p.333-350. <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/692>
26. PETRIĆ, Bojana. Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's thesis. In: Journal of English for Academic Purposes. 2007. vol. 6. p. 238-253.
27. REYES, Graciela. Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto. Madrid: Arcos Libros, 1995. 54 p.
28. ROMERO CHALA, Bibiana Yaneth. La construcción de la intertextualidad en el género proyecto de grado: retos para la enseñanza de la escritura académica en la universidad. En: Zona Próxima. 2020. vol. 33, p. 98-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442020000200098&script=sci_abstract&tlng=es
29. SALDIVIA LEVICOY, Yamila Daniela; MUSCI, Mónica. Construir una voz propia: la escritura de la sección Introducción en tesinas de licenciaturas. En: Informes Científicos Técnicos – UNPA. 2019. vol. 11, no. 2, p.106-127. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.790>
30. SAVIO, Karina. Desobedeciendo el ideal: la producción de tesis en psicoanálisis. En: Traslaciones. 2015a. vol. 2, no.3, p.1-28. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/346>
31. SAVIO, Karina. La construcción de saber en psicoanálisis: un estudio de tesis lacanianas argentinas. En: Estudios de Lingüística Aplicada. 2015b. vol.0, no.61, p.139-164. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2015.61.155>
32. SCHERE, Jimena. Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. En: Alabe. 2020. vol. 22, p.1-15. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/549>.
33. SOTO, Guillermo. Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio. En: Literatura y lingüística. 2009. vol. 20, p. 141-157. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112009000100008>
34. SWALES, John. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 314 p.
35. SWALES, John. Variation in citational practice in a corpus of student biology papers: from parenthetical plonking to intertextual storytelling. In: Written Communication. 2014. vol. 31, no.1, p. 118-141. <https://doi.org/10.1177/0741088313515166>
36. THOMPSON, Paul; TRIBBLE, Christopher. Looking at citations: using corpora in English for Academic Purposes. In: Language Learning and Technology. 2001. vol. 5, no. 3, p.91-105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ632723>
37. THOMPSON, Paul. Points of focus and position: intertextual reference in PhD theses. In: Journal of English for Academic Purposes. 2005. vol. 4, p.307-323. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.07.006>
38. TOSI, Carolina. La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. En: Actualidades Investigativas en Educación. 2017. vol.17, no. 3, p. 334-356. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140947032017000300334&script=sci_abstract&tlng=es