

LA LECTURA DE LA POLIFONÍA E INTERTEXTUALIDAD EN EL TEXTO CIENTÍFICO

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ / GILBERTO FREGOSO PERALTA

Resumen:

Este trabajo evalúa la lectura de comprensión de la polifonía y de la intertextualidad de los textos científicos de estudiantes de posgrado, desde una perspectiva sociocognitiva. La lectura de comprensión es un proceso de integración de la experiencia, de las lecturas previas, del procesamiento de información, de la sistematización y del análisis de datos empíricos. Este tipo de lectura se convierte en un indicador del nivel de comprensión lectora, lo cual se refleja en otros momentos del trabajo científico, como en la interpretación de resultados de investigación o la escritura. Bajo esta perspectiva se analiza el puenteo que realiza el lector para apropiarse de conocimientos del campo educativo. La investigación permitió abonar a la caracterización del género de los textos científicos en educación.

Abstract:

This paper evaluates graduate students' reading comprehension of the polyphony and intertextuality of scientific texts, from a socio-cognitive perspective. Reading comprehension is a process of integrating experience, previous reading, information processing, and the systematization and analysis of empirical data. This type of reading becomes an indicator of the level of reading comprehension, which is reflected at other moments in scientific work, such as the interpretation of research results or writing. From this perspective, an analysis is made of the reader's mental associations in appropriating knowledge in the educational field. The research contributes to the characterization of scientific texts in education.

Palabras clave: comprensión de lectura, análisis del discurso, textos científicos, estudiantes de posgrado, México.

Keywords: reading comprehension, analysis of discourse, scientific texts, graduate students, Mexico.

Luz Eugenia Aguilar González es profesora-investigadora del Departamento de Letras. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Av. de los Maestros y Mariano Bárcenas, 44260, Guadalajara, Jalisco, México. CE: luzeugenia_aguilar@yahoo.com.mx / aguilar.luzeugenia@gmail.com

Gilberto Fregoso Peralta es profesor-investigador del Departamento de Ciencias Sociales y de la Cultura. Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara. CE: gfgregoso@cualtos.udg.mx

Introducción

La lectura y la escritura de textos académicos se ha estudiado desde diferentes acercamientos teórico-metodológicos: la comprensión textual (Van Dijk, 1988); los procesos cognitivos (Goodman, 1994) o la relación entre discurso, comprensión y aprendizaje (García, Hall y Marín, 2005). Otro enfoque, el sociocultural analiza la lectura y la escritura como prácticas letradas insertas en las prácticas sociales situadas (Cassany, s/f). Algunas investigaciones sobre la enseñanza de la lectura se han realizado desde las teorías de la enunciación y sociocognitiva. Independientemente del enfoque, las perspectivas actuales coinciden en que las competencias lectora y escrita atienden a una estructura más compleja que sólo una clasificación basada en la tipología textual o bien como una estructura lineal integrada por introducción, desarrollo y conclusión. Los acercamientos teóricos y empíricos actuales estudian las estructuras textuales basadas en la enunciación, en el discurso y en el papel del receptor como constructor de significaciones a partir de sus propios referentes, experiencias, ideología y representaciones de su mundo.

La presente investigación se ubica en la perspectiva sociocognitiva, en la lingüística textual y en el análisis del discurso. Los sujetos de análisis son estudiantes de un posgrado en educación. El objetivo es encontrar las dificultades que tienen para leer textos científicos, específicamente en la identificación de la polifonía textual y la intertextualidad que constituye el discurso disciplinar de la educación. Se parte de la hipótesis de que en la medida en que los estudiantes de posgrado identifican la polifonía e intertextualidad en los textos científicos, mayor será su apropiación y construcción del conocimiento en su área. Este puenteo contribuye en la conformación conceptual de su perfil profesional en el campo educativo. De esta manera, son mayores la apropiación y el manejo de su objeto de conocimiento en el programa académico, así como la construcción creativa y coherente de argumentos en otras manifestaciones de su ámbito profesional, especialmente en el texto escrito.

La lectura del texto científico y su apropiación como objeto de conocimiento repercute en el rigor académico y en la originalidad de la escritura de quienes se están formando en el posgrado. Además, una lectura y escritura basadas en la apropiación y producción de un acto de enunciación, le permite al profesional perfeccionarse en un área determinada. El profesionista se va desprendiendo del sentido común y actúa desde marcos teóricos de referencia en su quehacer profesional.

En trabajos de investigación previos se encontraron problemas en los estudiantes cuando construían su propio discurso académico con rigor metodológico, en atención a los requerimientos de un discurso científico en el campo de la educación. Los principales problemas versan en la dificultad para desarrollar una argumentación propia producto de una reflexión teórica o empírica, con cohesión y coherencia, que represente la apropiación de un objeto de investigación sencillo, pero bien fundamentado, porque “la reducción del distanciamiento entre la teoría y la práctica es la razón de ser de la teorización sobre educación” (Carr, 1996:110), ya que esta reflexión es el objetivo de algunos posgrados profesionalizantes en el área educativa.

Los textos a los que se enfrentan los estudiantes en educación están conformados por diversas voces académicas autorizadas: ideas del autor, datos empíricos y un estilo científico característico del área. De ahí su polifonía. La mucha, poca o nula interacción con textos especializados de los profesores en servicio que estudian un posgrado puede ser un obstáculo para su profesionalización. De ahí el presente interés en diagnosticar su lectura de comprensión en dos categorías: la polifonía y la intertextualidad, para describir las dificultades y tener algunos indicios que ayuden al desarrollo de sus competencias lectora y escrita así como en su construcción de conocimientos.

En la primera parte del escrito se esbozan algunos conceptos teóricos. En la segunda se describe el instrumento y sus condiciones de aplicación. Finalmente se presentan algunos resultados preliminares sobre el perfil de comprensión lectora.

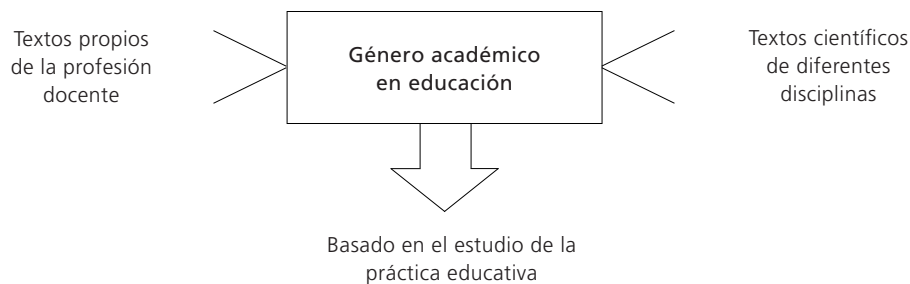
El género académico

Los estudiantes de cualquier posgrado tienen una formación disciplinar previa y algunos cuentan con varios años de práctica profesional. En el programa de posgrado se especializan o profesionalizan en un área de conocimiento. En este nivel se acercan más a textos científicos que en el pregrado y se les obliga a presentar un documento recepcional de investigación. Uno de los objetivos en posgrado es la especialización¹ en un tema de su disciplina y que adquieran un discurso científico que impacte en la resolución de problemas en su práctica profesional. De ahí que los textos científicos tengan la finalidad de ser el punto de partida para la discusión y la formación del estudiante, así como materia prima para la investigación científica.

Desde la perspectiva de Parodi (2008), los géneros de los textos no están dados de antemano, sino que se construyen en la interacción del lector con el texto; en nuestro caso, en la interacción dentro de un programa académico. El género discursivo existe a partir de la relación entre tres dimensiones: lingüística, social y cognitiva. El género es un constructo cognitivo que existe porque el lector/oyente ya tiene una representación mental del lugar y la finalidad de los textos académicos de su área, de dónde y cómo se emplean, además de que cuenta con conocimientos previos vinculados con lo que refiere el texto (contexto) e identifica la situación en donde se va construyendo el conocimiento (proceso educativo e intervención sobre un problema educativo). El principio socioconstructivista de Parodi (2008:23) se basa en que los géneros se articulan “a partir de conocimientos elaborados socioconstructivísticamente y que se almacenan y se activan desde diferentes tipos de memorias [...] la dimensión lingüística es la que permite la construcción cognitiva en su interacción con el contexto social y externo”. Desde esta perspectiva, para indagar sobre la comprensión del texto escrito hay que reconocer el tipo de conocimiento disciplinar en su relación con la estructura léxico-gramatical del texto académico, así como en el conocimiento previo del lector/oyente (esquema 1). Este procedimiento propicia que el lector/oyente experto elabore una representación mental de la situación en la que se producen y emplean los discursos de los textos científicos, además de que reconozca el contexto de aplicación de los mismos.

ESQUEMA 1

Construcción del género académico



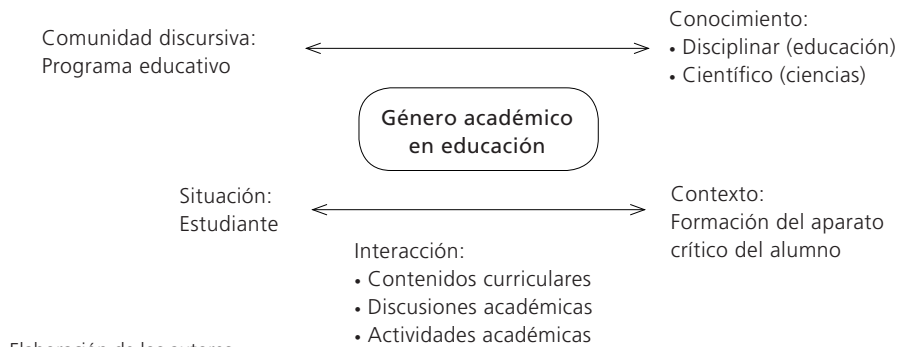
Fuente: Elaborado a partir de Parodi (2008).

Para Van Dijk (2011), el contexto se refiere a las mediaciones subjetivas de la situación comunicativa y la interpretación y actualización sobre el texto del lector/oyente. El sujeto discrimina los aspectos relevantes del discurso para construir un significado. El andamiaje entre la situación y el contexto permite que el sujeto construya el género discursivo que se materializa en los textos específicos que lee, escucha o escribe; por ello, la interacción de los estudiantes con textos académicos y científicos, propios del área de conocimiento, es un todo que constituye un género académico.²

El género académico tiene un eje articulador entre los textos propios de la profesión y los géneros especializados en una ciencia o disciplina. En esta interacción, los estudiantes construyen conocimiento y lo comunican. Por ello, el sujeto está inmerso en un permanente proceso de alfabetización (Parodi, 2008). Por ejemplo: la comunidad discursiva del alumno, cuando cursa un programa académico, es la situación. Se acerca a un conocimiento disciplinar y científico a través de su interacción con los contenidos curriculares, discusiones académicas y trabajos escolares. De los textos escritos que conforman el aparato crítico para la discusión, selecciona los contenidos, temas o citas que incorporará en su propio trabajo académico, resaltando los aspectos que le parecen más importantes. Esta actividad constituye el contexto. Sin embargo, si el sujeto no comprende el discurso académico, tendrá dificultades para organizar sus conocimientos, hacerlos suyos para darles nuevos usos en la generación de soluciones innovadoras y conocimientos, primero en la dimensión escolar (programa académico) y después en su práctica disciplinar (profesión) (esquema 2).

ESQUEMA 2

Género académico en educación



Elaboración de los autores.

No obstante, si el alumno tiene un bajo manejo del discurso disciplinar, se le dificultará construir el género académico en educación. De ahí que en los profesores de posgrado el andamiaje sea una actividad fundamental que los asesores deberían fomentar.

Por lo anterior, es necesaria la caracterización del tipo de lecturas que se utilizan en un posgrado en educación, al cual acuden sólo profesores en servicio de todos los niveles educativos, para comprender el tipo de alfabetización al que se enfrentan. Dicha caracterización sería una tarea previa a la implementación de actividades para el desarrollo de las habilidades y competencias genéricas de los egresados de un posgrado, debido a que los distintos géneros discursivos “conllevan e implican diferentes tipos y niveles de procesamientos cognitivos, los que a su vez se cristalizarían en representaciones diversas y que exigirían tipos de inferencias de naturaleza diferente” (Parodi, 2008:25). Y es en esta lectura especializada en la que poco nos detenemos a pensar como un posible obstáculo en la formación de los estudiantes.

El texto académico polifónico e intertextual

El término polifonía (Bajtin, 2005) se refiere a una organización que constituye la arquitectura de ciertas novelas en las cuales las voces del autor, del narrador, de los personajes, así como de los discursos pasados y futuros coexisten para formar un plurivocalismo (Igartúa Ugarte, 1997). Los textos académicos pueden insertarse en esta definición pues seleccionan fragmentos de otras voces que llegan a ser enunciados de una premisa o tesis para fundamentar una argumentación, pero también para realizar los constructos teóricos en los paradigmas disciplinares. Así,

[...] la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas [se combina en] la pluralidad de las conciencias autónomas con sus mundos correspondientes, formando la unidad de un determinado acontecimiento y conservando su carácter inconfundible (Bajtin, 2005:15).

El concepto se extendió al ámbito lingüístico a través de los trabajos de Ducrot (1986). Él plantea una concepción polifónica en la enunciación de distintos niveles lingüísticos y funciones. En una clasificación amplia, en un texto se podrían identificar tres funciones del sujeto enunciante:

- 1) El emisor o sujeto empírico (SE). Quien produce el discurso, el autor del escrito.³
- 2) El locutor o sujeto de la enunciación (L). La voz que toma el enunciado bajo su responsabilidad: el autor original de la cita, “el citado”.
- 3) El enunciador o sujeto del enunciado. Los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado (E). Son perspectivas abstractas que expresan una posición, una actitud, una opinión dentro del discurso citado (Ducrot, 1986).

En el texto académico, el sujeto empírico o autor es el organizador y regulador de los contenidos discursivos. Las voces del locutor (sujeto de la enunciación) son los autores citados y que establecen la autoridad en la disciplina correspondiente; también son las paráfrasis, las opiniones o argumentos personales que marcan el estilo personal del texto y asume las afirmaciones del mismo. Este desdoblamiento, como lo define Ducrot, organiza los conceptos teóricos del campo disciplinar, junto con las voces de autoridad y las opiniones y creencias del SE, dándole al texto un tono de mayor o menor independencia intelectual. Las citas directas (discurso directo), la paráfrasis (discurso indirecto) o los planteamientos del SE (marcado por los pronombres: *yo, nosotros* o el impersonal en el discurso científico) definen al L y su originalidad enunciativa. El enunciador define el cariz ideológico o epistemológico en el que se inscribe el texto, que variará dependiendo de si el trabajo de investigación corresponde a un paradigma positivista o naturalista. Encontrar a los enunciadores es complicado debido a que el discurso científico aparentemente es imparcial y objetivo. Sin embargo, el acomodo de la cita; la sintaxis en un enunciado; cierta adjetivación, uso de adverbios o metáforas (permitidas en el discurso científico); la jerarquización de información y otras figuras retóricas propias de los textos científicos van marcando los puntos de vista del autor, mismos que focalizarán la actitud u opinión del SE en el texto.

El intertexto es el nudo en donde se agrupa un significado con otro (Noval Pedraza, 2010). Se caracteriza por ser la confluencia del significado de un texto anterior con el presente. Es la red de relaciones culturales que posibilitan la construcción significativa de un escrito (Kristeva, cit. por Noval Pedraza, 2010). Para Kristeva, es un mosaico de citas, una absorción y transformación que coinciden en el texto; es el lugar de interacción compleja entre diferentes textos. Para Barthes (1980), un texto es

un intertexto, una construcción-reconstrucción de escritos que aparecen más o menos reconocibles en el mismo. La intertextualidad es un campo de formas anónimas. Es un lenguaje anterior y contemporáneo que está en el texto. Es un *tejido de voces* que se constituye a partir de la combinación de distintos códigos que ya hemos leído o escuchado en algún momento de nuestra vida (Mendoza Filolla, 1994).

Una de las características de la intertextualidad es que el lector/receptor debe identificar las voces que aparecen en el texto, no como estructuras sintácticas, sino como fenómenos discursivos (Mendoza Filolla, 1994). Es así como se abre la obra a los significados posibles, no sólo a partir de la construcción del texto mismo, sino también desde la construcción de significados desde los lectores/receptores.

Con la teorización de Genette (1989), el concepto de intertextualidad facilita el estudio de los textos. Aporta cinco tipos de relaciones trans-textuales, de las cuales sólo interesa aquí la primera, la intertextualidad, definida como la co-presencia entre dos o más textos. Dentro de ella se incluye la cita, con o sin comillas, con o sin referencia precisa; el plagio como una copia no declarada, literal, y la alusión que es un enunciado que para comprenderlo supone su identificación con otro enunciado.⁴

La alusión es, en mayor grado, un fenómeno lingüístico de naturaleza semántica. Es aquello dicho sin ser expresado, una referencia indirecta, clara y evidente para el lector y el escucha. Los indicadores para identificarla podrían ser los implícitos, sobreentendidos y presupuestos. En la alusión, la transformación del significado es más profunda (Berinstain, 1996).⁵ En el texto científico, para detectar las alusiones, los lectores tendrán que echar mano de sus conocimiento previos y de su memoria, para identificar los conceptos, autores, datos o situaciones a los que se está refiriendo el SE.

La citación en el texto científico es la interacción entre otras autoridades académicas y el autor del escrito. Son textos integrados al discurso que sirven para apoyar los argumentos. Además de ser constitutivas de la argumentación, las citas “ayudan a definir el contexto específico o el problema que se quiere trabajar” (Teberosky, 2007:41). El escritor construye cierta forma enunciativa donde la voz ajena se toma como propia y pasa a ser parte de una premisa –la mayoría de las veces– que apoya el argumento central. La forma sintáctica, retórica y argumentativa en que la paráfrasis está integrada en el discurso del SE, será el nivel de apropiación del L de la voz del otro. Las citas ayudan a la aprobación de las ideas del autor en el

campo académico y a establecer “una persuasión epistemológica y una estructura social para la aceptación de sus argumentos” (Teberosky, 2007:42).

Para Swales (cit. por Teberosky, 2007) existen dos formas de integrar la cita a la voz del SE: las citas integradas, que enfatizan la voz del autor aludido, y las no integradas, que destacan el mensaje:

- 1) Cita integrada: Kerlinger y Lee (2002:10) definen la teoría como “un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan una visión sistemática de los fenómenos...” (en Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2004: 33).
- 2) Cita no integrada: De ahí que la escuela no sólo es receptora de la cultura externa, no es una caja negra, sino que produce cultura en un juego de doble dirección. “En efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de sociedad, modelándola y modificándola” (Chevel, 1991:68-69, en Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007:33).

En el texto aparecen elementos que refieren a otras partes del mismo o fuera de él, que fortalecen la temática discursiva. Álvarez Angulo (2001) los define como organizadores. Los organizadores intratextuales remiten a otra parte dentro del mismo texto, algunas locuciones son: ver, supra, infra y las notas a pie de página. A los organizadores intertextuales pertenece la nomenclatura, el sistema de citación, es decir, las referencias al autor citado (autor, año). Estas últimas corresponden a una nomenclatura que impone una comunidad académica.⁶ Básicamente se refiere a la puntuación, sangrías, abreviaturas y tipografía que se utilizará en el escrito.⁷ No está de más afirmar que en algunas ocasiones es fundamental reconocer la nomenclatura para identificar la voz del L o del SE (ver, más adelante, el apartado “La lectura de la intertextualidad”).

La particularidad de estudiar la polifonía y la intertextualidad en el texto académico, específicamente aplicado a la lectura de trabajos científicos, sirve para describir los procesos de identificación de las distintas voces discursivas y sus puntos de vista, así como los nudos de significado que rescatan los otros textos que aparecen en el texto y entonces, comprender los andamiajes que realizan los sujetos en sus representaciones cognitivas. Las aportaciones de Genette, Bajtin y Ducrot en el plano discursivo ayudan a *operativizar* las conceptualizaciones de Parodi para discutir el carácter

interactivo de la lectura y de la construcción de significados conjuntos entre el autor, el lector y la cultura académica.

Diseño de la investigación

La presente investigación fundamenta su problemática en la lectura de comprensión de textos desde una perspectiva discursiva en ese vínculo entre el discurso académico dado y su comprensión desde los sujetos-estudiantes, en situaciones escolares y en el contexto de la formación académica.

La construcción lógica de la investigación nos llevó a seleccionar categorías previas de análisis para verificar la hipótesis planteada en el cuestionario diseñado para recolectar la información empírica. Este texto presenta sólo una primera aproximación diagnóstica al problema de estudio.

En la primera etapa se escogieron fragmentos de lecturas muy usuales en los posgrados en educación para caracterizar el género disciplinar que se construye entre los profesores en servicio (Parodi, 2008). Los fragmentos son ricos en citas de todo tipo. A su vez, estos textos fueron analizados desde la perspectiva sociocognitiva planteada por Parodi, para identificar las categorías que se buscarían a través de las preguntas del cuestionario y así determinar el nivel de identificación que tienen los estudiantes de la polifonía e intertextualidad de los textos científicos.

De la relación entre las dimensiones lingüística, social y cognitiva se determinaron los conceptos teóricos: conocimiento disciplinar (discurso científico), reconocimiento léxicogramatical y los conocimientos previos, lo cual permitió reconocer los conceptos analíticos clave de los que se derivan las categorías discursivas, a saber: la polifonía, definida como las voces del texto, y la intertextualidad, que comprende los nudos de significado (Santander, 2011). De ambas se derivan las respectivas subcategorías que representan los recursos gramaticales que están en el texto académico: modos verbales, formas personales e impersonales, jerarquización de la información. De la polifonía están el SE, el L y el E; en la intertextualidad, la alusión y la cita (cuadro 1).

De la polifonía se describirán los niveles de comprensión de la lectura a partir de la construcción discursiva del fragmento científico seleccionado. De la intertextualidad, el nivel de significado del texto a partir de una mayor o menor apropiación del mismo en un *continuum* que va desde la transformación (aprehensión de una conceptualización teórica) hasta la cita textual que apoya un argumento o idea en el escrito. En la medida en que los textos

tengan menos citas, mayor apropiación discursiva encontramos y, por lo tanto, más dificultad para los lectores para encontrar las voces en los textos.

CUADRO 1
Categorías de trabajo

Categorías discursivas	Subcategorías Recursos gramaticales	Categorías
Polifonía Las voces	Sujeto empírico (SE) Locutor (L) Enunciador (E)	Niveles de organización discursiva
Intertextualidad Nudos de significado	Alusión Citas	Implícitos, sobreentendidos, supuestos Integradas No integradas Organizadores Organizadores intertextuales

Elaboración de los autores.

Una vez seleccionados los fragmentos, se escanearon y se armó un solo escrito, con las respectivas referencias en cada uno. Se numeraron los párrafos para facilitar a los estudiantes la localización de las categorías.

Bajo estos criterios se construyó un cuestionario de 30 preguntas. Éstas representan cada una de las categorías y subcategorías mencionadas, con su respectivo ítem para su validación.

El test se probó en un grupo de 10 sujetos. De los resultados, se re-elaboró el cuestionario, mismo que se ha aplicado a 60 estudiantes de una maestría en educación, todos profesores en servicio de diferentes niveles educativos, egresados de escuelas normales y universidades. La prueba está estructurada en dos partes: la primera es el cuestionario con 30 preguntas, cerradas y abiertas. Las primeras indican actividades como subrayar o encerrar en círculos las ideas en el texto escaneado. Se escogió esta técnica porque se trata de fragmentos muy amplios, y con ello evitar la transcripción textual. En las preguntas abiertas se indaga sobre la comprensión de la nomenclatura de la citación y sobre la identificación de algunas de las categorías o subcategorías establecidas y descritas

anteriormente. Los participantes sólo tenían que escribir nombres de los autores, el significado de puntuaciones (referente a los organizadores intertextuales: nomenclatura) y algunas reflexiones sobre el significado de enunciados seleccionados.

La sistematización de la información –proceso que aún se encuentra en curso– se concentra en un cuadro con las categorías correspondientes. Se marca la frecuencia de aciertos y errores de cada una de las respuestas y se promedian los aciertos por categoría. A continuación se presentarán algunos resultados preliminares.

Se les entregó el cuestionario y las lecturas a los estudiantes en dos tantos respectivos para facilitar las respuestas. No se estableció límite de tiempo para que terminaran el ejercicio. A la par que se aplicó la prueba piloto, se les solicitó a tres colegas que respondieran el cuestionario, dando como resultado un tiempo promedio de 15 minutos. Este ejercicio sirvió para validar este instrumento, así como para tener un parámetro del tiempo que tardaría una persona con un alto manejo en la comprensión de la polifonía e intertextualidad de los textos científicos.

Algunos resultados

El género académico

Los textos seleccionados como algunos de los más leídos en el posgrado que cursan los alumnos, corresponden a tres autores reconocidos en el campo (uno de habla inglesa y los otros dos de habla española) y un documento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Por medio del análisis aplicado para caracterizar el género del texto educativo así como para construir el cuestionario, se encontró que los fragmentos están más cargados de la voz ajena. Esto no tiene que ver sólo con que se seleccionaron fragmentos con estas propiedades para su análisis en esta investigación, pues tras el análisis de los textos íntegros, se encontró que la construcción del género está marcada por la práctica de incluir constantemente citas o paráfrasis. En los fragmentos incluidos se encuentran cuatro citas textuales no integradas, con el autor citado entre paréntesis. Después de la cita, la voz del SE es muy leve, más bien sirve como “presentador de las ideas del otro”, sin mayor reformulación de ellas. También se encuentran varias referencias a diferentes autores para sustentar distintas conceptualizaciones, ideas, ejemplos, datos. Los fragmentos incluyen ocho alusiones elaboradas a partir de:

- 1) generalizaciones basadas en la autoridad de autores sin mencionarlos, del tipo: “hay un consenso general sobre la idea de que...”; “Algunos sugieren que...”; “otros [o algunos] investigadores estudian...”; y
- 2) mención de ideas sobre teorías y discusiones especializadas en el área; se mencionan posturas sobre el desarrollo psicológico del niño: “conductas instintivas”; sobre la reproducción: “no son formas meramente reproductivas”; sobre la teoría sistemas: “[la escuela] no es una caja negra sino que produce cultura” y sobre la discusión epistemológica de los paradigmas de investigación: “polémica entre teoría y práctica, entre investigación y realidad”.

Se encuentran en los fragmentos ocho paráfrasis con referencia al autor. Se consideraron como tales los enunciados en donde se resumía, muy apretadamente, una afirmación de un autor sobre un tema o bien enunciados que comentaban o completaban la cita textual, siguiendo las mismas ideas del autor citado: “Algunos incluso sugieren que existe un nuevo consenso sobre lo que hace falta para que se produzca un desarrollo profesional eficaz (p. ej., Hawley y Valli, 1999). Nos gustaría argumentar, sin embargo, que ‘el nuevo desarrollo profesional’ es mucho menos monolítico y uniforme que lo que se pretende” (Cochran-Smith y Lytle, 2003:69).

Preferir citas no integradas puede responder a tres situaciones: *a)* es más fácil la construcción sintáctica del enunciado previo al texto, *b)* se le otorga más importancia al argumento que al autor o bien, *c)* es un estilo que facilita la lectura fluida del texto. Asimismo, las alusiones suponen un conocimiento previo del lector; sin embargo, son realmente pocas las alusiones, en relación con las citas y el parafraseo. Ello va orillando a los textos hacia un género de divulgación, más que de reflexión científica, a pesar de que no se trata de artículos, sino de capítulos de libros especializados. Las paráfrasis, por su parte, funcionan como una síntesis de las ideas del autor citado o bien, el seguimiento al hilo discursivo. Entonces, el SE maneja dos niveles de apropiación discursiva del texto citado: un circunloquio sobre un concepto, que sería el nivel de apropiación menor y una apropiación discursiva más compleja (transformación) sobre las afirmaciones del citado.

Por lo tanto, la voz propia del SE es leve. Por el número de citas, paráfrasis y menciones de autores se puede afirmar que predomina la voz del locutor, después encontramos la del enunciadador y sólo en dos ocasiones

la voz del sujeto empírico. En estos fragmentos se aprecia poco nivel de apropiación conceptual del texto porque se basan más en las distintas formas de intertextualidad ya descritas. La voz del L es usada más como un mecanismo para apoyar los argumentos del SE. Hay más fuerza en la voz ajena que en la propia. Un mecanismo interesante es cómo el punto de vista del SE se mueve hacia el enunciador cuando se cita al autor, centrándose la opinión en la voz autorizada (citado) y no en la del SE,⁸ por ejemplo: “Las nuevas imágenes del desarrollo profesional se basan en las investigaciones que analizan cómo piensan los docentes sobre su trabajo (Clark y Peterson, 1985) [Voz autorizada], y el acento se ha desplazado de lo que los profesores hacen a lo que saben, a sus fuentes de conocimiento y a cómo estas fuentes influyen sobre su trabajo en las aulas (Barnes, 1986) [voz autorizada]” (Cochran-Smith y Lytle, 2003:65) [El SE es quien organiza a las voces autorizadas].

La polifonía en la comprensión lectora

Se les aplicó el cuestionario a los estudiantes de posgrado sin límite de tiempo. Se les pidió que respondieran y cronometraran el lapso de respuesta. Lo que un lector experto realizó en 15 minutos como máximo, los estudiantes lo hicieron entre una hora y una hora y media, a pesar de que debían escribir muy poco. De hecho, de los 34 párrafos de los que se compone el test, con 240 líneas (promedio de 7 por párrafo) y de 10 a 12 palabras por línea, sólo tenían que centrar su atención en 18 párrafos, lo que corresponde a 127 líneas leídas y 1397 palabras (de un promedio de 11 por línea). Si se midiera solamente la fluidez lectora, se contabilizarían 15 minutos por palabra. Desde otra perspectiva, la resolución de las 30 preguntas les llevaría tres minutos por cada una. Desde cualquier ángulo, se está frente a una lectura poco eficiente y ausencia de manejo de las formas de citación.

La estructura de género textual antes descrita facilita al lector la identificación de la voz ajena y del locutor. Identifican con mayor facilidad la intertextualidad basada en las citas no integradas. También se presentan errores frecuentes al identificar la paráfrasis que, por su naturaleza, refiere al autor entre paréntesis, ya que lo consideran como cita textual. La comprensión del texto disminuye pues no identifican al autor de la idea, que puede ser el SE o el L. El rango de error en la identificación del autor del enunciado (SE, L o E) está entre 22.22 (paráfrasis) y 11% (cita textual),

dependiendo del enunciado. La mayor dificultad está en la diferencia entre cita textual y la paráfrasis. La identificación de la voz propia del autor de un enunciado es fundamental en la asimilación de los conceptos de una disciplina. La selección de un fragmento del pensamiento de un autor para ponerlo en un contexto distinto (cita) y después interpretarlo transforma la idea original, entonces, el significado que construye el lector toma otros matices cuando lo incorpora a sus significados.

En cuanto a la voz del L, la confusión principal está entre la paráfrasis y la cita no integrada. Otro punto débil es la identificación como paráfrasis de las citas que pasan de cuatro renglones y por ello, se extraen del párrafo y se escriben con sangría (estilo y nomenclatura), con un total de 8.16% de aciertos. En ocasiones, la sola mención al autor (puede ser una alusión) les lleva a identificar el enunciado como cita. En una pregunta en donde se indaga sobre la identificación del L, se pudo rescatar que sí buscan el pronombre personal, sujeto del enunciado: “habla X porque está en primera persona”, “el autor dice: ‘Señalamos que’...” De esta manera, se verifica el proceso de desdoblamiento entre el SE y el L que expone Ducrot. La confusión de los lectores empieza cuando se integran a varios autores en la redacción.

El uso constante de paráfrasis y las pocas marcas basadas en los pronombres personales, por preferirse el modo impersonal, los lleva a seleccionar como voz del enunciado a la “voz autorizada” (al citado) con mayor frecuencia que la voz de L o de E en las paráfrasis y opiniones personales. La débil independencia intelectual de algunos de los fragmentos se relaciona con los errores encontrados en la identificación del autor: en las preguntas en donde tenían que localizar la originalidad de las ideas (E), tuvieron sólo 28% de aciertos.

En los fragmentos de lecturas seleccionados se buscaron algunos párrafos en donde se utilizara la interpretación de datos numéricos. Para la lectura de comprensión se consideró esta categoría como el E, por ser la jerarquización de información un procedimiento de organización de las cifras, entre paréntesis o fuera de él, para resaltar un dato específico. El texto seleccionado es el siguiente: “pese a que el promedio regional de analfabetismo absoluto no alcanza el 9% de la población de [...] en varios países supera el 15% (Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua)...” (OEI, 2010:61).

Frente a este otro enunciado: “Esta disparidad [analfabetismo en mujeres] es especialmente marcada en el Estado Plurinacional de Bolivia (78,5% de

los analfabetos son mujeres), España (67,6), Guatemala y México (62,8%) y Paraguay (0,1%)” (OEI, 2010: 61).

Sólo un sujeto (de los 60) pudo explicar que la selección de información que se pone dentro o fuera de los paréntesis, ya sea el país, ya sea la cifra, corresponde a una jerarquización por la importancia de los datos o de las ejemplificaciones (a juicio del E).

Cuando en el párrafo se entrelazan gráficos y apropiaciones conceptuales que manifiestan las afirmaciones y los puntos de vista en el texto por parte del enunciador, es ahí en donde se encuentra la mayor parte de los errores (80%). El texto dice: “El analfabetismo funcional, por otro lado, es bastante más generalizado, y para 18 países de la región afecta a casi el 29% de las personas de 15 años y más. Además, las diferencias por estrato socioeconómico son notables, y van desde casi el 47% en el quintil de menores ingresos hasta alrededor de 13% en el más rico (véase el gráfico 2.1.2B)” (OEI, 2010). La pregunta específica se refería a los conceptos como quintiles y que identificaran los porcentajes en la gráfica, así como por qué es necesario ver la gráfica.

La lectura de la intertextualidad

La alusión en el texto, según el análisis de género realizado, es la más matizada. Es una idea reinterpretada que representa la voz propia, la del SE y del E. Hallar esta construcción intertextual es más complicado para el lector. En este punto no se seleccionaron las alusiones que corresponden a teorías o conceptos teóricos ya consolidados (se menciona la teoría de la reproducción, una perspectiva sobre el desarrollo humano y concepciones docentes). Sólo se consideraron los enunciados en los cuales el SE alude las ideas de autores ya citados. La alusión trasciende al parafraseo pues únicamente se refiere a las ideas reconceptualizadas, sin perder el foco temático. Sólo tres preguntas de nuestro cuestionario indagan sobre el asunto. Del total de aciertos que debieron tener los estudiantes, hubo 16%, lo cual coincide con el 20% de respuestas correctas en la identificación de las opiniones y apropiaciones representadas por la voz de E. Nuevamente se observan dificultades en el puenteo entre el contenido de la lectura y la activación de los conocimientos previos de los estudiantes. Falta una activación intencionada para que el lector realice andamiajes conceptuales. Por otra parte, es constante la dificultad en la identificación discursiva de los significados que aparecen en los textos.

La polifonía e intertextualidad se puede identificar con una escala de comprensión lectora en donde la mayor frecuencia de aciertos va de la identificación de la voz ajena, del locutor, de la paráfrasis y de la cita integrada. Puede deberse a que aparecen en la enunciación los nombres de los autores; en menor frecuencia está la alusión y la paráfrasis cuando la cita es no integrada, por ser enunciados que requieren de mayor grado de interpretación (cuadro 2).

CUADRO 2

Escala de comprensión lectora

Frecuente				Menos frecuente	
Voz ajena	Enunciador SE L E	Paráfrasis con cita integrada	Cita integrada	Paráfrasis con cita no integrada	Alusión
Aparece el autor en la cita, es el sujeto de la enunciación o aparece sólo entre paréntesis				Se alude a la idea de un autor Mayor interpretación textual	
Menor interpretación textual					

Elaboración de los autores.

La identificación del SE y del L se dificulta principalmente en las citas cruzadas (cita de cita). Esto puede ser debido a que la referencia a varios autores confunde al lector y pierde el hilo de las voces. El esquema de comprensión lectora se caracteriza porque identifican a uno de los enunciadores: el que tenga mayor peso en la sintaxis del enunciado o aparezca como cita. Se tendrá que indagar más sobre cómo el lector elige a la voz ajena para atribuirle la idea. Pese a todo, este ejercicio no permite concluir cómo elige el lector al sujeto de la enunciación (errónea o acertadamente).

La identificación de la voz y de los personajes del texto tiene relación con los organizadores intertextuales. El error recurrente es cuando se escribe entre paréntesis sólo el año o el autor y el año. En algunos casos, al no aparecer el autor fuera del paréntesis, determinan al SE (escritor) como generador de la idea, aunque no lo sea.

En cuanto a las citas integradas y no integradas que aparecen en los fragmentos se seleccionaron cinco de cada tipo. Los lectores tenían que identificarlas y determinar a su autor. A pesar de que cuando el nombre de

éste aparece como sujeto de la oración en algunas de las citas integradas, por lo que pudiera parecer que su identificación es más sencilla, quisimos probar si los lectores identificaban la voz original. Como era de esperarse, no hubo errores (100% de aciertos). En cuanto a las citas no integradas, se obtuvo 86.66% de aciertos. El error se ubicó en una cita cruzada. La pregunta era identificar al autor (Elliot) en quien se basa Gimeno: “Esta distinción es compartida por Gimeno (1983, p. 185, citando a Elliot, 1977), quien hace una diferenciación exhaustiva entre investigación educativa e investigación sobre la educación...” (Imbernón, 2007:17). La ambigüedad de la redacción, aunada a la nomenclatura (cita de cita) puede difuminar la voz del autor original. Este tipo de citas cruzadas no son bien vistas en la jerga académica, precisamente por esta posible ambigüedad y la ausencia de la consulta de la fuente original; sin embargo se usan y es importante reconocer las voces para no atribuirle ideas a quienes no corresponden. Por otra parte, realizar una afirmación de este tipo a partir de la evaluación de esta sola respuesta de los lectores, no puede ser conclusiva, pues sería necesario aplicar otros ítems para validar el porcentaje.

Existen distintos sistemas de citación que ya no hay que memorizar, pues el procesador de textos los incluye. Pero hay que saber su funcionamiento para tener mayor dominio en el uso de la escritura y su función en la lectura, como se ha demostrado en párrafos anteriores. Estos son los organizadores intra e intertextuales. Los problemas principales detectados en este análisis son de orden tipográfico y de puntuación (intertextuales). Por ejemplo, desde la tipografía no se identifica como cita a la cita larga, pues no tiene un indicador con puntuación (comillas) sino que es tipográfico: la sangría. En las citas, los signos de puntuación sirven para separar elementos (coma, punto y coma) o indicar página o lugar de edición (dos puntos). Para la lectura de comprensión, este punto no es tan relevante aunque no se demerita su importancia. Por otra parte, la identificación de una cita larga, sí es fundamental para atribuir la idea a la voz correspondiente.

Para evaluar los organizadores intratextuales se diseñaron preguntas que rescatan la comprensión de la función de las notas (con superíndice); las frases para referirse a gráficos (ver cuadro, ver gráfica) y su función en el texto. Resultó que identificaron la llamada (superíndice) en un 100%, mas no su función (90% de aciertos). En cuanto a los gráficos, a la pregunta expresa: “Explique la importancia de la llamada al gráfico (ver...) para remitirse al texto correspondiente”, no contestaron o tenían una idea vaga:

“porque ahí están las cifras”, “porque las imágenes son más claras que las palabras”, “no sé”. El porcentaje de aciertos fue de 7%. La función de los gráficos corresponde a un apoyo visual al texto. Ambos resultados sugieren dificultades en la lectura de los organizadores.

En cuanto a los organizadores intertextuales, en términos generales hay un 25% de aciertos si se suma el total de las preguntas. El principal problema está en que no conocen la nomenclatura, su significado y su función: abreviaturas, puntuación, paréntesis, para darle un orden a las referencias en el texto. Aunque algunos lectores han tenido contacto con este tipo de textos, no han interiorizado su función dentro del mismo. Por la vaguedad de las respuestas se infiere que no cuentan con el referente previo para poder conceptualizar su significado y su función: la cita cruzada es un caso. Por ejemplo, en la pregunta que se les pedía que contaran los autores citados (el indicador sería la localización del punto y coma o del año del texto, con un total de ocho),⁹ se dejaron llevar por los nombres de los autores y no por los elementos significativos como la puntuación o el año. Además el fragmento puede ser ambiguo, pues se escogió una cita con apellidos compuestos (ver nota 9). Esta pregunta tuvo un porcentaje de 15% de aciertos.

Es conveniente que los lectores sean sensibles hacia estas marcas (que las visualicen dentro del texto), para que después las reconozcan y comprendan la lógica de la nomenclatura de los sistemas de citación y lleguen a conceptualizarlos y a utilizarlos, además de reconocer a los L del texto. En este aspecto, a pesar de que su respuesta haya sido correcta o no, por medio de este instrumento no se puede determinar el puente cognitivo que emplean o los conocimientos que se activan para llegar a la respuesta acertada, ya que el azar, la inferencia o el conocimiento pueden ser distintos en cada una de las situaciones de lectura que utilizaron para resolver el cuestionario. Habrá que indagarlo con mayor precisión y profundidad para alcanzar la confiabilidad de los datos.

Algunas observaciones finales

El género textual en educación no se ha desprendido del todo de la voz ajena. La voz propia de los sujetos es tenue, aunque esto va en concordancia con que en el área educativa, especialmente en escritos dirigidos a profesores-investigadores, predominan los textos de divulgación sobre los científicos, lo que aumenta el debate sobre la investigación educativa

realizada *por* educadores o *para* educadores. Los fragmentos analizados en este trabajo nos permiten comenzar a caracterizar los textos educativos los cuales, al depender de las voces autorizadas, los marcan, poniéndole mayor peso a la voz de autoridad sobre la voz del autor. No sólo los elementos cognitivos del lector intervienen en la comprensión del texto, sino también su género, como se observó en este diagnóstico.

Si bien Parodi (2008) manifiesta el reduccionismo teórico y metodológico del análisis de los géneros de Bajtin, por su excesivo énfasis en el contexto del texto, en este trabajo se muestra cómo la polifonía puede ser potenciada como un concepto analítico que explica la producción del texto para constituir el género, además de la estrategia que el lector utiliza para construir sus sistemas de representación cognitiva a partir de la polifonía textual, en una suerte de relación dialógica bajo la fórmula: texto-contexto-cognición.

La imbricación de ideas bajo los nudos de significado: citas, paráfrasis y alusiones son los enunciados con mayores dificultades en su lectura. Un punto débil es la incorporación de datos duros en los textos para la explicación de un fenómeno. En general, se podría inferir que la práctica de “cortar y pegar” en la escritura tiene que ver con estas dificultades lectoras. De hecho, la poca identificación de las alusiones o reinterpretaciones de los autores puede ser un indicador de que están leyendo y construyendo sus escritos y conceptualizaciones desde las voces explícitas o conceptos clave, fácilmente identificables, y no desde la textura que proporcionan los matices en el sentido.

Este primer diagnóstico no permite indagar sobre los procedimientos que siguen los lectores para la comprensión e identificación de la intertextualidad. Hay que trabajar más en el plano reflexivo por medio de otros cuestionarios y entrevistas dirigidas para determinar el proceso cognitivo de andamiaje y llegar a construir afirmaciones con mayor grado explicativo y de generalización. A pesar de ello, este diagnóstico permitió construir algunas inferencias para la problematización e indagación más puntual de la lectura y de la caracterización del género en educación desde la perspectiva sociocognitiva.

La complejidad sintáctica de algunos de los enunciados dificulta a los lectores la identificación del SE y del E, donde los enunciados con el autor explícito son los más fáciles de identificar. Esto no es más que un indicador de que los enunciados interpretativos con alusiones a toda una

idea o teoría de un autor son más difíciles de identificar, por lo que los lectores se centran en un primer nivel de interpretación: la identificación de un nombre o pronombre. Sería conveniente trabajar con textos más interpretativos y analizar la transferencia de ideas hacia escritos producidos por los lectores, como ensayos, por ejemplo, para observar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes y su transferencia a otros ámbitos comunicativos.

El mecanismo empleado por los lectores para identificar la voz propia, el SE y el E tiene que ver con el contexto del lector, que realiza distintos andamiajes para atribuir una idea a un autor determinado. Este es un proceso de lectura que tendría que analizarse individualmente, pues los resultados de este cuestionario sólo proporcionan datos sobre frecuencias de acierto y error; no se realizan correlaciones entre el tipo de error o acierto o de la polifonía con la intertextualidad. Lo mismo sucede cuando los enunciados que representan el punto de vista del enunciador entre una cita y un parafraseo parecen ser “invisibles” para los lectores, pues siguen seleccionando al autor citado como autor de la idea, si no hay un pronombre de por medio que marque el sujeto de la enunciación explícitamente.

Las lecturas del cuestionario se basaron en la identificación de un sujeto a quien se le atribuye la idea principal del enunciado. Los lectores no están familiarizados con el discurso académico basado en citas y su nomenclatura, lo que puede o no repercutir en la comprensión lectora, ya que es diferenciada por sujeto y depende del andamiaje que realice entre la situación académica en la que se encuentre y sus mediaciones.

El análisis realizado en esta investigación nos permitió dilucidar dos niveles discursivos en los que se produce el significado: el de lectura del género que funciona sobre los andamiajes que realizan los sujetos para significar el mensaje, y el textual, en el cual operan los elementos sintácticos, léxicos y nomenclaturas que se articulan dentro del texto. La imbricación de ambos niveles permite la realización del aspecto semántico del texto, posibilitando, a su vez, que el lector construya el sentido del mismo.

En el sistema educativo no se han desarrollado estrategias para la lectura del texto científico, sino que cuando el lector se enfrenta a esta modalidad, infiere o va construyendo sus estrategias en la medida en que interactúa más con ellos. Esto marca su construcción cognitiva. Asimismo, el uso del género académico no se conceptualiza por los estudiantes como un objeto de conocimiento, sino como una guía de discusión en clase o para

extraer ideas aisladas que se plasmarán en un texto escrito bajo la técnica del cortado y pegado. Por lo tanto, la lectura del texto académico es una actividad que deriva en procesos de comprensión disímiles en los sujetos para la construcción de conocimiento, lo cual depende de los andamiajes que van realizando a partir de sus intereses y habilidades o de las mediaciones que realizan los asesores, entre otros aspectos.

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.

Notas

¹ Sólo sucede en la maestría, porque en el doctorado es necesaria la generación de conocimiento.

² Que no necesariamente coincide con una tipología textual, a decir de Parodi (2008).

³ Ducrot (1986) lo representa con el símbolo λ

⁴ Los otros tipos de relaciones son: la paratextualidad, la metatextualidad, la hipotextualidad y la architextualidad.

⁵ Para Ducrot son los implícitos.

⁶ Además están las extratextuales, referencias a otros libros como apoyo al discurso, pero

que no aparecen como voces citadas dentro del propio texto, sino como notas al margen. Están marcadas por las locuciones: *ver (v.)* o *confrontar (Cf.)* en todas sus posibles formas.

⁷ Como APA, Harvard o Chicago.

⁸ En este ejemplo, Cochran-Smith y Lytle.

⁹ La referencia era: Cochran-Smith y Lytle, 1999a; Darling-Hammond, 1994; Grimmett y Neufeld, 1994; Hawley y Valli, 1999; Lieberman y Miller, 1991; Lytle, 1993; McLaughlin, 1993; Stein, Smith y Silver, 1999. Tomada de Cochran-Smith y Lytle, 2003. Son un total de 8 referencias.

Referencias

- Angulo, T. Á. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Barcelona: Octaedro.
- Bajtín, Mijaíl (2005). *Problemas de la poética de Dostoevsky*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, Roland (1980). *S/Z*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Berinstain, Helena (1996). *Alusión, referencialidad, intertextualidad*, Ciudad de México: UNAM.
- Carr, Wilfred (1996). *Investigación educativa*, Madrid: Labor.
- Cassany, Daniel (S/F). *leer.es* (en línea). Disponible en http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCasanny.pdf
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2003). "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica", en A. Lieberman y L. Millar (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado*, Barcelona: Octaedro, pp. 65-77.
- Ducrot, Oswald (1986). *El decir y lo dicho, polifonía de la enunciación*, Barcelona: Paidós.

- García Negroni, Ma. Marta; Hall, Beatriz y Marín, Marta (2005). "Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones", *Revista Signos* (Chile), vol. 38, núm. 57, pp. 49-60.
- Genette, Gerard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo orden*, Madrid: Taurus.
- Goodman, K. (1994). "Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view", en R. Rudell, M. Rudell y H. Singer, *Theoretical model and processes of reading*, Newark: International Reading Association, pp. 1093-1130.
- Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia y Abregú, Victoria (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*, Buenos Aires: AIQUE.
- Igartúa Ugarte, Iván (1997). "Dostoievski en Bajtin: raíces y límites de la polifonía", *Epos. Revista de Filología* (España), núm. XIII, pp. 221-235.
- Imbernón, Francisco (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*, Barcelona: Graó.
- Mendoza Filolla, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid: La Muralla.
- Noval Pedraza, Clarybell (2010). "La polifonía y la intertextualidad en producciones textuales infantiles", *Cuadernos de lingüística hispánica* núm. 15, pp. 139-150.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Parodi, Giovanni (2008). "Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva", en G. Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Sabariego Puig, M. y Bisquerra Alzina, R. (2004). "Fundamentos metodológicos de la investigación educativa", en R. Bisquerra Alzina, *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 19-50.
- Santander, Pedro (2011). "Por qué y cómo hacer análisis del discurso", *Cinta de Moebio. Revista de epistemología de ciencias sociales*, núm. 41, septiembre, pp. 207-224.
- Teberosky, A. (2007). "El texto académico", en M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, col. Crítica y fundamentos 15, Barcelona: Graó, pp. 17-46.
- Van Dijk, Teun A. (1988). *Estructuras y funciones del discurso*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Van Dijk, Teun A. (2011). *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*, Barcelona: Gedisa.

Artículo recibido: 15 de octubre de 2012
Dictaminado: 26 de noviembre de 2012
Segunda versión: 10 de diciembre de 2012
Aceptado: 28 de enero de 2013