

Intertextualidad en la escritura académica de los primeros años universitarios: una aproximación émica¹

NATALIA ÁVILA REYES ◇ JAVIERA FIGUEROA MIRALLES

Introducción

La intertextualidad es un fenómeno constitutivo de los textos académicos en todos sus niveles. En efecto, los textos académicos se forman de un diálogo permanente con la literatura previa, sobre la cual se elabora, se discute y se contrasta. Aprender su uso en los primeros años universitarios constituye uno de los desafíos más grandes y recurrentes para estudiantes y profesores (Montes y Álvarez, 2021).

En líneas generales, la intertextualidad se define como la inclusión dialógica de unos textos en otros. Sus orígenes conceptuales se encuentran en la teoría literaria por medio de la noción de dialogismo en Bakhtin (1981), y su posterior articulación por Kristeva (1986, p. 37), en términos de que “cada texto es construido como un mosaico de citas; cada texto es la absorción y transformación de otro.”² Esta noción seminal de intertextualidad

1 Estudio financiado por Proyecto Fondecyt 11170723, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, Chile.

2 Traducción nuestra.

da cuenta de cómo los textos encarnan historicidad por medio de sus referencias implícitas y explícitas a cadenas previas de enunciados. En línea con esta tradición, Bazerman (2004) define la intertextualidad como las relaciones que un texto establece con textos previos, contemporáneos o, incluso, futuros, y que se traduce en una variedad de procedimientos, que también refieren a conocimientos sociales compartidos, creencias o estilos de lenguaje. A modo de organizar y distinguir entre estas muchas posibilidades de la intertextualidad, Fairclough (1992) conceptualiza la denominada “intertextualidad manifiesta”, es decir, aquella que contiene marcas específicas para denotar que otros textos están siendo evocados, de modo de distinguirla de la intertextualidad constitutiva o interdiscursividad, que refiere a las formas más globales en que los textos dialogan “con el mar de lenguaje en el que vivimos” (Bazerman, 2004, p. 83).

Fairclough (1992) también subraya que, aunque la intertextualidad apunta a la productividad de los textos y a su potencial de transformación y reestructuración de convenciones existentes, como los géneros, esta productividad no está disponible para todas las personas como un espacio ilimitado para la innovación. Por el contrario, está socialmente limitada y condicionada, y depende de relaciones de poder. Por ello, una teoría de la intertextualidad requiere también de una teoría de la hegemonía.

Esta perspectiva es particularmente relevante a la hora de analizar los usos de la intertextualidad en estudiantes nóveles y problematizar las complejidades de la construcción de la voz en un espacio altamente regulado. Así, mientras a la mayoría de los docentes, quienes están socializados en las convenciones de la intertextualidad académica, tienden a no comprender las dificultades de los y las estudiantes con la citación y reducirlas a un manejo de normas y convenciones (Aramayo Eliazarian, 2024), los estudiantes sienten con frecuencia que el uso de citas y referencias amenazan su identidad y bloquean su punto de vista (Montes y Álvarez, 2021; Zavala, 2011).

Los trabajos con estudiantes en Latinoamérica se han centrado en el análisis de la intertextualidad manifiesta en los textos que ellos producen. Esto se traduce en producciones que codifican diversos aspectos de la práctica textual, tales como la atribución de conocimiento por medio del uso de primera persona y la citación en tesis de magíster, y licenciatura en lingüística y filosofía (Venegas, Meza Guzmán y Martínez Hincapié, 2013);

el uso de paráfrasis o citas literales, la integración sintáctica y la fidelidad normativa al contenido citado en ensayos del área de Ciencias Sociales y humanidades (Hugo Rojas, Gallegos Pérez, Leiva Salum, Toro Trengove y Marchant Moreno, 2018); técnicas de representación intertextual, citas integrales o no integrales y función discursiva en monografías de Letras e Historia (Fahler, Colombo y Navarro, 2019); metadiscurso, citas integrales y uso de paráfrasis o citas literales en tesis de humanidades e ingenierías (Navarro, Montes y Álvarez, 2022). En su conjunto, en especial los trabajos contrastivos, han permitido identificar que los mecanismos de citación y atribución de conocimiento son diferenciales por nivel y disciplina. Entre otros resultados descriptivos de interés en estos estudios, se destaca un mayor uso general de la paráfrasis por sobre las citas directas y un aumento de la cantidad de citas usadas en tesis de magíster. En suma, estos hacen un importante aporte descriptivo de la escritura estudiantil.

Por otro lado, también existen trabajos que abordan esta temática desde la perspectiva de los estudiantes en tanto escritores. Harwood y Petrić (2012) indagan las decisiones de citación a partir de entrevistas basadas en los textos de dos estudiantes de magíster, mostrando cómo sus decisiones sobre qué citar en ese nivel buscaban alinearse con sus evaluadores. Siguiendo este modelo, los trabajos de Calle-Arango también elaboran elementos de la construcción de la identidad discursiva en torno a las decisiones de citación de estudiantes doctorales, vinculando textos con entrevistas (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2024; Calle-Arango, Ávila Reyes y Meneses, 2021). En el nivel de pregrado, las investigaciones desde la perspectiva de los estudiantes son más escasas. En un análisis que aborda diversos aspectos de la escritura de tesis, Montes et al. (2022) plantea cómo los estudiantes se sienten inseguros, frustrados y temen que su voz se pierda al tener que citar e incluir fuentes. Aramayo Elizarian (2024), por su parte, aborda las citaciones en un programa de derecho contrastando las visiones de docentes con las de estudiantes desde la perspectiva de los malos entendidos. Concluye que, para los estudiantes, la intertextualidad se tiende a comprender, erróneamente, como una imposición formal y de carácter reproductivo, lo que les produce rechazo. De este modo, los trabajos que acuden a la perspectiva de los estudiantes tienden a relevar dinámicas de voz y agencia que permiten comprender decisiones y actitudes en torno a esta característica textual.

El presente artículo se inscribe en los estudios de la intertextualidad en el nivel de pregrado, que se centran en la perspectiva de los escritores. Para ello, se trabajó con un corpus de entrevistas y *talk-around-texts* de 24 estudiantes que participaron de una investigación mayor (Ávila Reyes, Figueroa, Calle-Arango y Morales, 2021), buscando las instancias en las que emergió la temática de la citación para analizar cómo la conceptualizan, qué dificultades encuentran y qué estrategias despliegan para hacerse cargo de ella. En general, los resultados dan cuenta de tensiones importantes asociadas a la construcción de la voz propia en sus textos. Para profundizar en estos aspectos, en el capítulo ahondamos en dos estudios de caso de estudiantes con diferente perfil socioeconómico que cursan un mismo programa.

El marco general desde el que se desarrolla este análisis es el de las literacidades académicas, pues parte de la premisa de que para entender el aprendizaje de la escritura académica es preciso indagar en la comprensión que tienen los escritores de sus propias prácticas de literacidad (Lea y Street, 1998). Asimismo, se configura una epistemología que combate los estereotipos de déficit de la escritura de los estudiantes por medio de una perspectiva crítica y etnográfica (Lillis y Scott, 2007).

Por otro lado, se acude a una noción clave para el estudio de la escritura académica estudiantil: el concepto de voz, que se ha definido como la construcción discursiva de una identidad, como “autorrepresentación” en el texto por medio de variedad de recursos y repertorios de lenguaje, que permiten posiciones del sujeto socioculturalmente reconocibles en los textos (Ivanič y Camps, 2001). En este sentido, la voz puede entenderse como un repertorio abierto de características discursivas y no discursivas que construyen la forma en que un escritor es leído en su texto (Matsuda y Tardy, 2007). Para este estudio, la voz se operacionaliza como la forma en que un escritor se plasma en un texto. Siguiendo a Lillis (2013), el concepto señala conexiones entre el sentido de identidad de las personas, el contenido y la forma de lo que escriben y su comprensión de estos tres aspectos. Nos centraremos, en particular, en la voz asociada a la intertextualidad.

Finalmente, otra noción importante que surge es el concepto de agencia, entendida como la capacidad socioculturalmente mediada de los sujetos para actuar en el marco de las fuerzas ideológicas que han construido

su subjetividad (Zavala, 2011). En este sentido, la agencia es relevante al estudiar las literacidades académicas porque nos permite comprender las formas de actuar de los escritores nóveles en contextos universitarios frente a las exigencias de la escritura académica, en especial cuando estas revelan tensiones y resistencias.

Metodología

El objetivo de este estudio es analizar las experiencias estudiantiles respecto al uso de fuentes y a los mecanismos de citación que emplean para construir sus voces en textos académicos, las dificultades que enfrentan y las estrategias que utilizan para desarrollarse como escritores en los primeros años de universidad. El estudio forma parte de una investigación con un diseño longitudinal cualitativo (Dörnyei, 2007), que tuvo como propósito describir el desarrollo de los estudiantes como escritores académicos desde el ingreso hasta mediados de sus carreras en una universidad selectiva chilena. La muestra fue de 24 estudiantes de diferentes carreras: la mitad de ellos admitidos por vía regular y la otra por programas de inclusión, que flexibilizan los requisitos de acceso para poblaciones vulnerables. Se recolectaron datos mediante entrevistas, conversaciones sobre textos y recopilación de ejemplares de su escritura durante tres años. El estudio del que damos cuenta en este capítulo se realizó usando categorías teóricamente saturadas sobre intertextualidad del total de las entrevistas. Además, se utilizaron los datos completos de dos estudiantes de un mismo programa de estudio aceptados por admisión regular e inclusiva para construir estudios de caso.

Recolección de datos

La recolección incluyó seis entrevistas sostenidas entre 2018 y 2020 que fueron grabadas en audio, transcritas y anonimizadas mediante seudónimos. Cada participante firmó un consentimiento comunicado con los alcances del estudio al inicio de cada conversación.³ El primer encuentro recogió información sobre la historia de literacidad (Lillis, 2001), el

3 Todos los procedimientos éticos del estudio fueron aprobados por el Comité de Ética Científica de la universidad albergante del proyecto.

capital cultural, las expectativas y experiencias de ingreso a la universidad. Las entrevistas dos y cuatro –semiestructuradas– se centraban en las experiencias de escritura vividas por los participantes. Los encuentros tres y cinco siguieron la técnica de conversación en torno a textos (Ivanič, 1998; Lillis, 2024), para lo que se solicitaba a los participantes enviar dos tareas de escritura generadas durante el semestre y se realizaba una conversación semiestructurada en relación a la experiencia y contexto de escritura de la tarea y el uso de fuentes, entre otros temas de interés para ellos. La otra reunión incluyó una última conversación sobre textos y un *member checking*, en que se leyó a los participantes una narrativa de cada uno de ellos construida a partir de los datos del estudio. Este procedimiento contribuye a una representación justa de los sujetos y los involucra en la construcción de conocimiento sobre sus experiencias (Atkins y Duckworth, 2019).

El diseño de la investigación optó por una mirada de corte etnográfico, desde un punto de vista émico, tanto en la recolección de los datos como en la construcción de significados (Ávila Reyes, 2021; Lillis, 2024) para evitar imprimir juicios sobre las perspectivas de los participantes. Si bien es imposible no trabajar con categorías de los investigadores a la hora de analizar material cualitativo, se privilegió particularmente el foco en las perspectivas estudiantiles y el uso de sus propias categorías para entender la realidad a la hora de construir los resultados.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante un esquema de 18 códigos, tales como autopercepción, aprendizajes, escritura en las disciplinas, teorías sobre la escritura, género, voz, fuentes e intertextualidad, entre otros, elaborados a partir de las primeras entrevistas. Se realizó una doble codificación con el 20% de las entrevistas, alcanzando un índice kappa de 0.65, lo que se considera adecuado dada la naturaleza interpretativa de las categorías. La indexación de los datos permitió un análisis temático e interpretativo, destacando patrones recurrentes identificados en las entrevistas, analizados longitudinal y comparativamente mediante la utilización de un *software* cualitativo.

Para la construcción de los resultados presentados en este capítulo trabajamos, primero, en torno a los fragmentos de entrevistas indexados

en los códigos “Fuentes e intertextualidad” y “Voz” con la totalidad de los participantes, identificando tendencias sobre la forma en que se comprende la intertextualidad, las dificultades que atraviesan y las estrategias que despliegan. En segundo lugar, trabajamos con el set de datos completos (textos y entrevistas a lo largo del tiempo) de dos estudiantes: Andrea y Lizzy. Ambas fueron admitidas en un programa de estudios generales en Ciencias Sociales, por admisión regular, la primera, y mediante un programa de inclusión de estudiantes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos, la segunda. El análisis se realizó desarrollando en profundidad la comprensión, dificultades y estrategias sobre intertextualidad, en diálogo con las tendencias generales de la muestra relevadas anteriormente.

Tercero, se identificaron continuidades y contrastes entre los estudios de caso, que permiten teorizar sobre la experiencia con la intertextualidad académica al inicio de los estudios superiores. Finalmente, en la sección de Discusiones, se presentan lineamientos pedagógicos emergidos de estos datos.

Resultados

Experiencias con la citación: comprensión, dificultades y estrategias desplegadas

En esta primera sección, discutimos algunos aspectos que los estudiantes tematizaron en las entrevistas respecto de sus experiencias con la intertextualidad durante los primeros años de la universidad. Los ejemplos corresponden a diferentes categorías saturadas en la muestra, provenientes de estudiantes tanto de admisión regular como participantes de programas de inclusión. Hemos agregado destacados que permiten focalizar en las dimensiones de la citación y el uso de fuentes que ponen de relieve. En primer lugar, es posible identificar que para ellos la citación es una de las características que constituye a los textos académicos. Aria, una estudiante de Derecho, identifica como elemento central de los textos académicos que todo lo que se dice emerge de evidencias que provienen de otras fuentes:

Aria: (...) en la universidad, generalmente, *todo tiene citas, todo salió de alguna parte, hay mucho más respaldo y mucho más trabajo por detrás, no solo de sentarme y escribir, sino que tengo que realmente investigar mucho antes de decir algo (...)* Porque no es lo que yo opine, sino que son temas que tienen todo un trabajo por detrás, entonces, generalmente sí o sí necesito que haya un sustento para decirlo.

Sin embargo, esta característica de los textos académicos no aplica necesariamente para los textos que ellos mismos escriben en la universidad. Así lo atestigua este fragmento de Luis, estudiante de Ingeniería, cuando le preguntamos si uno de sus textos escritos durante primer año corresponde a un texto académico:

Luis: Yo creo que sí, *pero le falta eso de las citas académicas*. Yo creo que en eso falló mi texto más que nada (...) *es que yo creo que para que hubiese sido más académico, yo hubiese tenido que hacer una propia investigación*, como yo salir a buscar datos.

De modo similar, al discutir si le parece que su ensayo es un texto académico, María José, de Derecho, señala lo siguiente:

María José: No, yo no lo siento. Porque no fue escrito de manera prolija, no fue con el tiempo necesario, *con las fuentes necesarias, porque yo siento que uno necesita más fuentes para poder escribir bien un ensayo*, y aparte con mayor seguridad, porque me sentía muy insegura, entonces, siento que también se requiere de seguridad para escribir un ensayo, porque al fin y al cabo es una postura que uno está dando, o sea, tiene que decirlo con seguridad.

Y algo similar señala Moka, una estudiante de Bioquímica, respecto de uno de los primeros informes que escribió en su carrera:

Moka: No sé si le daría el estatus de un texto académico, pero sí un texto que requiere la universidad.

Entrevistadora: Y ¿por qué no le das el estatus? ¿Qué se requeriría para que le dieras el estatus, por ejemplo?

Moka: Algo más de seriedad, porque como es de los primeros es súper amateur.

Entrevistadora: Y bueno, ¿cómo esperas que sean para que sean más académicos?

Moka: Que conlleve una investigación detrás, que sea más serio, tener citas, *pero citas que no son citas que buscamos en el momento pa' tener citas, sino citas que de verdad hicimos una investigación detrás* para resolver un problema real.

De esta forma, los estudiantes identifican el uso de fuentes como una característica constitutiva de los textos académicos, pero les parece que sus textos, en general, no llegan a este nivel porque la citación no necesariamente da cuenta de una investigación real y rigurosa. En efecto, como se entrevé del relato de Moka, muchas veces ellos consideran que en la universidad les imponen tener citas en sus textos y, por lo tanto, en general simplemente las agregan a sus textos para cumplir con un requerimiento formal.

Así, para muchos estudiantes, la intertextualidad se vive como la imposición formal de usar fuentes, que impacta en su gusto y motivación para la escritura. Menta, estudiante de Historia, explica esta imposición al preguntarle si disfruta de escribir textos académicos. El uso de fuentes se presenta como un desafío cuando lo sienten como una imposición formal por sobre el trabajo de investigación y desarrollo natural de un tema que los convoque y les interese:

Menta: (...) No es que me disguste escribir ensayos en sí, pero lo siento igual como un peso, porque atrás de eso va una nota (...). Por ejemplo, en el ensayo que escribí de mapudungun, siento que igual lo disfruté, y el que escribí ahora de conflicto mapuche también, porque son temas que me interesan mucho. Entonces, *el buscar fuentes, el leer otros documentos que tengan que hablar, que hablen sobre eso, como que me gusta, y así escribirlo como que siento que lo hace más ameno. Pero escribir ensayos que me digan "ya, de estos 3 textos tienes que escribir un ensayo", igual lo encuentro un poco tedioso, pero quizás porque siento como el peso de que tiene que estar bien hecho porque hay una nota detrás. Por eso, quizás, no lo disfruto tanto.*

Una segunda fuente de desafíos que emergió repetidamente en la muestra tiene que ver con la oposición entre la voz propia y la de los autores. En un primer nivel, reportar voces de la literatura científica aparece como una dificultad *per se*, como explica Vainilla, estudiante de Pedagogía:

Entrevistadora: En general, ¿te resulta difícil explicar textos o explicar autores?

Vainilla: Sí, o *parafrasear, ya, muy difícil (...)* Para mí es como una muerte, así.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Vainilla: No sé, yo lo encuentro como... cuando estoy escribiendo y trato de parafrasear, al final termino diciendo lo mismo pero ni siquiera como con otras palabras, y

después como “ya, ya, tengo que borrar”, y hay palabras que pongo sinónimos, pero encuentro que al final, ya, yo sé que tiene que ser lo mismo, pero igual tiene que ser un poco con palabras nuestras, pero no puedo, no lo logro mucho.

Pero en un segundo nivel, muchos estudiantes señalan ciertas resistencias en cuanto al uso de la voz propia en relación con las otras voces, que persisten en el tiempo. Por ejemplo, Leo, estudiante de Comunicaciones, plantea una oposición entre proyectar su propia opinión y citar:

Leo: Sí, había que poner citas, había que citar APA en un texto, *pero yo feliz de la vida escribiría el ensayo con lo que yo pienso, o sea, sin opinar nada de ningún autor (...) pero no se puede.*

Entrevistadora: Y ¿por qué no...? O sea, preferirías hacerlo desde ti, con lo que tú piensas.

Leo: Claro, un ensayo con lo que yo pienso porque es más fácil. O sea, “yo pienso que tanto”, pero *sin tener que citar y buscar a un autor que piense lo mismo que yo.*

Entrevistadora: Ya, es como más fácil porque es más rápido en vez de buscar o ¿por qué es más fácil?

Leo: Es más rápido y aparte es más sencillo conectar las ideas, siento. Porque *de la otra forma uno tiene que modificar el texto para que el, la cita del autor, de tal autor que uno cita, encaje.* O sea, no se puede poner cualquier cita de autor, tiene que ser un autor que diga exactamente o parecido, lo mismo que digo yo.

Esta representación da cuenta de una comprensión unidireccional de la intertextualidad: primero el estudiante plantea una idea y luego busca fuentes que le permitan respaldarla, lo que, como se verá más adelante, se traduce en una estrategia de escritura recurrente. No obstante, en este fragmento se entrevistó la oposición entre la voz propia y la de las fuentes, a tal punto que la inclusión de otras voces puede llegar a modificar el planteamiento original del estudiante. En el siguiente extracto, María José reflexiona sobre este tema en relación con su estilo propio de escritura:

María José: yo soy mucho más de escribir novelas o de escribir historias (...) siempre han sido mucho más como con más libertades de escritura, y no me gusta tanto el citar, *no me gusta citar o quitar, o sacar ideas de otros autores (...)* porque como yo soy más de la onda de escribir novelas y cosas así, en estas mismas novelas no *sacaría* ideas de otros autores, como en derecho o textos académicos de este estilo sí lo haría. Pero, pero solo

por eso, porque claramente en un ensayo obviamente tengo que buscar fuentes. No solamente lo que yo diga, sino que también tengo que referenciar de alguna forma o mostrar que ciertos hechos son reales. Pero a eso iba, como que a mí estilo real (...) para escribir algo, *si yo escribiera algo, no estaría citando, sino que crearía algo.*

María José, en su tercer año de universidad, traza una línea entre lo que sería su “estilo real” de escritura, plasmado en géneros creativos y personales, y el estilo académico, en que se recurre a “quitar o sacar ideas de otros autores”. La intertextualidad académica implica “sacar” ideas y se opone a la creatividad que permite la emergencia de una voz propia. Estas oposiciones son frecuentes entre los participantes y han sido reportadas previamente en la literatura (Ávila Reyes, 2021; Montes et al., 2022). Asimismo, representan formas de agencia al dar cuenta de resistencias legítimas a los cánones de la escritura académica (Zavala, 2011) por medio de apelar a la originalidad o, como explica Mía, estudiante de Pedagogía, en el siguiente extracto, al valor de la experiencia propia:

Mía: Yo creo que es un problema más mío, que soy pésima pa' buscar fuentes no más, que me carga [me molesta].

Entrevistadora: ¿Cuál es la mayor dificultad que hay en eso?

Mía: Yo creo que lo he dicho varias veces antes, como tratar de adaptar las palabras a las de alguien más, como que *me carga que al final la experiencia personal no sea vista como una fuente confiable.*

Por su parte, estas ideas se vinculan con un tipo particular de estrategia que parece preponderar en los primeros años universitarios: una en que los estudiantes buscan fuentes que calcen con lo que ellos quieren escribir, como señalan Moka y Menta en los siguientes extractos:

Menta: Porque, o sea, *primero siempre tuve en mente mi tesis. Entonces siempre buscaba mientras leía los argumentos que me podían servir.*

Moka: Después de que nosotros definíamos la línea argumental, *ahí buscábamos citas que calzaran con el informe.* (...) y ahora, ahora después de haber pasado el semestre *me doy cuenta de que es al revés, primero hay que buscar información y después dirigir la línea argumental.*

De esta manera, una estrategia predominante entre los estudiantes principiantes consiste en pensar primero la idea que quieren desarrollar,

privilegiando la expresión de su voz y luego buscar las citas que calcen con aquello que intentan decir, para cumplir con la exigencia propia de los textos académicos que representa la citación. El fragmento anterior de Moka da cuenta, no obstante, de que las conceptualizaciones que subyacen a esta estrategia se pueden ir complejizando con el tiempo.

Es importante destacar que, aun cuando se presentan dificultades o resistencias, la mayor parte de los participantes del estudio es capaz de ir complejizando su visión de la intertextualidad conforme avanza en sus estudios. Así, por ejemplo, Vainilla, que en primer año se refería a la paráfrasis como “una muerte”, en tercer año enuncia su aprendizaje sobre la intertextualidad en términos de un diálogo entre el pensamiento propio y aquel de los autores:

Vainilla: yo creo que he aprendido y lo que más me ha gustado es [que] uno puede escribir y plasmar las ideas a través de palabras, como... plasmar la idea en palabras que, a lo mejor, puede ser, que un autor dijo, como en parafraseo, o tal vez hacerlo como en cita textual y esas cosas, entonces, *como que enriquece un poco el pensamiento de uno y escribirlo es aún más enriquecedor.*

En la próxima sección presentamos dos estudios de caso para profundizar en la forma en la que los estudiantes experimentan las dinámicas de intertextualidad. Andrea y Lizzy son dos estudiantes del área de Ciencias Sociales. Mientras Andrea cumple con las características de una estudiante tradicional, admitida por las vías habituales de la universidad selectiva, Lizzy ingresó a través de un programa de inclusión universitaria. Nos interesa profundizar en las mismas temáticas emergentes que relevamos en este primer recuento: sus formas de comprender la intertextualidad, las dificultades que emergen en la citación, la oposición entre la voz propia y la voz de las fuentes, las legítimas resistencias que emergen y los aprendizajes finales que las estudiantes son capaces de enunciar al respecto.

Dos casos de estudio

Caso 1: Andrea

Andrea es una estudiante de un programa de formación general en Ciencias Sociales y fue admitida por vías regulares a la universidad.

Estudió en un colegio particular de excelencia académica. Siempre supo que iría a la universidad y sus padres, que tienen estudios superiores, confiaban en sus sólidas características personales. En el transcurso de su escolaridad descubrió un especial interés por las humanidades y la escritura, la que siempre se le dio con mucha facilidad, dada por la orientación de su colegio “nos hacían escribir muchos ensayos, no académicos, pero muchos ensayos, entonces yo siento que tengo muy instaurada la lógica (...)” (E1).

La estudiante es consciente de que tiene facilidades para escribir y refiere desde sus primeras entrevistas el interés por darle un estilo propio a sus textos, “ponerle color”, como lo señala, en textos que se alejarían de la práctica académica:

Andrea: desde chica que me gusta escribir, yo soy reservada, yo no soy de hablar de cosas con nadie, pero mi forma como de desahogarme o de liberarme de lo que tengo dentro es escribiendo (...) me gusta hacerlo como prosa poética, pero *me gusta igual ponerle color* (...) así como hacerlo más trágico, entonces en ese sentido como *que tengo práctica en escritura, pero nada relacionado con lo académico en el fondo* (E1).

Pese a esta práctica declarada, le ha sido, a veces, difícil la escritura académica en la universidad, en especial respecto de la exigencia de citar:

Andrea: fue uno de los muchos problemas que tuve con el profesor. *Yo argumentaba mucho y no citaba, era esto de tener que buscar referencias y alguien que dijera lo mismo que yo o alguien que dijera algo distinto y alguien que dijera lo contrario, y ahí a mí me costó eso, cómo tener que entrelazarlo* (E3).

Sin embargo, poco a poco ella indica que ha ido aprendiendo a establecer este diálogo con fuentes que podrían representar su punto de vista o uno diferente, al punto que se considera una escritora académica al final de su primer año:

Andrea: si bien me costó adaptarme, porque me gustaba escribir como a mí me gustaba y como yo quería, y que el colegio igual me había dado un poco la oportunidad de hacerlo así, pero ahora entendí que no y que no podía hacerlo así, o sea, un equilibrio entre ambas cosas, entre las instrucciones y lo que yo quiero hacer, así que creo que sí he mejorado. *Me siguen costando las citas, pero también he mejorado, y sí, yo podría decir que me considero una escritora universitaria* (E3).

En su segundo año de universidad, Andrea optó por la carrera de Educación Parvularia. Al relatar su experiencia indica que “he aprendido muchísimo, así que por eso me ha gustado, he aprendido sobre políticas públicas, sobre fonología, psicología, muy diverso todo (...) me encanta, sí, es definitivamente lo mío” (E4). Además, está contenta porque, en general, ha sido capaz de “darle, un poco, mi estilo dentro de lo que me piden” a los trabajos escritos.

Como se puede entrever, tiene experiencia con la escritura desde su formación escolar. Sin embargo, también ha experimentado las dificultades que conlleva entender las lógicas de la escritura académica, comprender el rol constitutivo de las citas y buscar estrategias para escribir. Al preguntarle por las características de un texto académico, Andrea señala algo similar a lo que dicen muchos participantes sobre la importancia de incorporar referentes para validar un punto de vista:

Andrea: Yo creo que refuerzo con otros referentes teóricos. Me pasa eso, que en el fondo estoy diciendo cosas por mi cuenta a partir de un texto, una lectura, y estoy yo posicionándome, en el fondo, con la capacidad y la autoría un poco, de criticar un texto a partir de *solo mi opinión, y yo en mi calidad de estudiante, en realidad, claro, sin ningún estudio (...) como que no debería considerarse texto académico solamente con mi opinión.*

Andrea acomoda sus dificultades iniciales a partir de muchas lecturas y búsqueda de diferentes citas que utiliza para respaldar su postura, como explica al compartir un ensayo sobre el impacto de las redes sociales en la identidad juvenil. Para la elaboración de este texto, es bastante consciente sobre lo que hace para construirlo.

En el fragmento de esta entrevista se puede observar que despliega una estrategia sofisticada de lectura y escritura para la construcción de su texto, aunque siempre dentro del marco de citas convergentes con su punto de vista. Primero, recopila diferentes citas en otro documento a partir de la lectura de diversas fuentes. Luego, hace un proceso de selección de esas citas para construir y respaldar su postura con más de un autor. De este modo, hace dialogar a los autores y pareciera que logra acomodar sus voces con su propia voz, dado que selecciona aquellas citas que efectivamente tributan a respaldar su propia posición frente a lo que va escribiendo. En efecto, en su última entrevista dice ser “experta en citar” (E6), superando los obstáculos que, al principio, le suponía esta práctica.

Fragmento del texto	Entrevista
<p>En este contexto, puede constatar que los usuarios de Internet son activos e intercambian información, llegando a la creación de una instancia cuyo objetivo es compartir y publicar todo lo que nos sucede. Así, se ha pasado a una ególatra pero inconsciente idea de formar una identidad personal; una identidad virtual (...). Existen muchas y distintas acepciones en torno a qué es la identidad, Heimann (1942) propone que es el “conjunto de deseos, impulsos, fantasías, emociones y capacidades que posee el individuo”. Klein, M. (1919) la concibe como una “representación que se instaura en el yo, y que, desde la diferenciación y permanencia de estas representaciones, depende el sentimiento de identidad”. En este marco, la formación de identidad sería el proceso mediante el cual la persona se busca a sí misma, a través de experiencias, situaciones y grupos con los que se va sintiendo identificada (...).</p>	<p>E: ¿cómo llegas a seleccionar una cita? Andrea: Yo para eso leí mucho, partiendo por eso (...) leí, busqué, así, directamente el impacto de Instagram en la identidad, que era mi tema entero, y a partir de eso leyendo yo decía “ah, esto me puede servir” y lo dejaba de lado. E: ¿“dejar de lado” qué significa? Andrea: O sea, lo que yo encontraba interesante lo ponía en otro documento, digamos, y con la cita y todo, y después cuando ya releía mis textos, releía las citas, decía “ya, esto me podría servir acá”, y ahí lo insertaba y lo adaptaba y todo eso (...) obviamente hubo muchas citas que no usé.</p>

Además del uso frecuente de citas y de esta estrategia de lectura, Andrea en sus textos acostumbra a incorporar otras estrategias discursivas propias para construir su voz, como el uso de preguntas retóricas y la utilización de la primera persona plural. Sin embargo, no siempre es consciente de estos usos en esa construcción. Estos recursos le permiten visibilizar su voz, en otras palabras, mediante estos logra cumplir con lo que los docentes le solicitan, pero, además, los utiliza a su favor para involucrarse con los temas que plantea. En efecto, por medio de este despliegue siente que “hace suyos” los argumentos y representa sus propios puntos de vista, ejerciendo, de este modo, su agencia como escritora:

Entrevistadora: ¿Por qué tomaste esas decisiones?

Andrea: *La verdad es que nos lo exigieron*. Sí, yo mepecé, también a escribir, bueno, siempre es en primera persona, pero también *nos insistieron mucho en que había que externalizarse para los ensayos académicos*. Si bien es argumentativo, había que ser capaz de (...) porque la idea, yo creo, era hacer un ensayo académico, pero sobre

todo enseñarnos a citar. Entonces, como era con citas, yo creo, de que era más “no es tu idea, es un tercero”, entonces, tercera persona, *y evitar la primera persona en plural y en singular.*

Entrevistadora: Ya, a mí eso me llamó la atención, lo hiciste así todo el rato, pero en la conclusión (...)

Andrea: ¿Hablo en primera persona? (...) Ya, lo hice mío (E3).

Caso 2: Lizzy

Lizzy cursó su educación secundaria en un establecimiento técnico profesional, donde se especializó en mecánica automotriz. Aunque ella se imaginaba ingresando a la universidad, tener la oportunidad real de hacerlo resultó una sorpresa y, de hecho, en su familia no todos cursaron estudios superiores. En su colegio fue una muy buena estudiante, lo que le permitió acceder a un programa de inclusión universitaria. Su deseo era ingresar a Derecho en casa de estudios pública, pero, dada la alta selectividad de esa carrera, optó por el programa de Ciencias Sociales, que le ha gustado por la posibilidad de conocer muchas disciplinas. Durante su etapa escolar participó de un taller de debate y otro de literatura, en los que desarrolló la habilidad de plantear su postura frente a un tema. Eso la impulsó a disfrutar mucho la escritura y a practicarla, incluso, en su tiempo libre, mediante reflexiones personales.

Lizzy afirma que no se sintió preparada para la escritura académica en la universidad porque la práctica en sus talleres de debate y literatura era muy diferente a la que le exigieron en la carrera, que ella conceptualiza como replicar lo que dice la literatura:

Lizzy: *Tu opinión aquí casi no cuenta porque es replicar lo que dice el resto.* Lo que logré allá [en el colegio] era una reflexión, un pensamiento crítico, entonces aquí [en la universidad] como que no me sirve mucho (...) debo seguir el margen de lo que dicen otros (...). El debate era muy crítico. Ahí sí que podía dar mi opinión (...). Era tu postura frente a un tema. Aquí no. Aquí es la postura de otros frente a un tema (E1).

Esta oposición entre el uso de fuentes y la expresión de la opinión propia marca fuertemente su vínculo con la escritura académica, atravesado por una crítica a tener que replicar lo que dicen fuentes o autores que se estudian. En su segunda entrevista explicita esta idea: *“a la universidad uno viene como a replicar lo que otros dicen, entonces, voy a tener que*

acostumbrarme no más" (Ez). Al indagar en el origen de esta percepción, vale la pena preguntarse, por un lado, hasta qué punto los estudiantes durante sus primeros años efectivamente son sometidos a tareas de escritura mayoritariamente reproductivas; por ejemplo, mediante exámenes y controles de lectura, que Lizzy señala fue el principal texto que escribió durante sus primeros semestres. Asimismo, también los profesores podrían estar aportando a una comprensión incompleta o simplificada del fenómeno de la intertextualidad académica al dar algunas instrucciones, como señala en el siguiente fragmento:

Lizzy: Me dijeron los profesores, que *la opinión básicamente no importaba*, como que uno no tenía que mostrarse mucho, sino que demostrarse a través desde una postura. Por ejemplo, si yo opino algo, darlo según otro autor válido que piensa algo similar, pero no como desde mi *propio pensamiento*.

Entrevistadora: Y ¿qué opinas sobre esa idea que te dieron?

Lizzy: Mal. No me gustó, fue como (...) *se me vino el mundo encima*. (...)

Entrevistadora: "se me vino el mundo encima," esa expresión usaste, ¿qué significa para ti? ¿qué sientes cuando te dicen eso?

Lizzy: *Me sentí como reprimida, pero es propio del estilo académico*, de los textos, de las lecturas, la escritura académica (...) (Ez).

Llama la atención el uso de expresiones con una fuerte carga emocional, tal como "se me vino el mundo encima" o sentirse "reprimida", lo que da cuenta de la frustración y resistencia que genera la imposición del uso de fuentes sin un propósito claramente articulado. Como muestra de esta frustración, dice no gustar de la escritura académica: "para eso que lean lo de ellos mismos, si me van a tener escribiendo lo mismo que ellos, pero en otras palabras" (Ez).

Esta resistencia también es una forma de ejercer su agencia como escritora, que se mantiene a lo largo de los tres años del estudio como la principal dificultad que emerge al citar. Para ella, al escribir académicamente solo se "transmiten" ideas de los autores, por sobre la opinión propia. Por tanto, citar es algo que resulta fácil solo en la medida en que las citas converjan con lo que ella ya quiere decir. Esto coincide con la estrategia que muchos participantes del estudio utilizan: buscar autores que "encajen" con sus ideas, lo que supone encontrar una dificultad adicional frente a ideas diferentes.

Lizzy: (...) *uno transmite puros autores*, entonces, se supone que uno igual está defendiendo una tesis, pero *lo hace mediante otros y cuesta, quizás, como meter su opinión*. Yo creo que va a seguir costando en cualquier ensayo que uno haga.

Entrevistadora: Y ¿ahora te costó?

Lizzy: No, por las fuentes. Porque me representaban muy bien a mi pensamiento, en cambio, si encontrara puras cosas que no se acercaran mucho, me hubiera costado más, me hubiera molestado más, porque no hubiera podido llegar y expresarlo, en cambio, como había personas que ya lo podían expresar por mí, era más fácil (E3).

Respecto de otros mecanismos para la expresión de su voz, como hemos desarrollado en estudios previos (Ávila Reyes, Léniz, Lagos y Figueroa, 2024), la estudiante vincula la restricción en el uso de la primera persona con la falta de valor de las opiniones de los estudiantes, suponiendo que solo deberían reportar ideas de la literatura:

Lizzy: yo no le veo el problema a involucrarse a uno o hablar como uno, pero ahí surge este mismo problema de “quién eres tú”, como, no eres válido, entonces, es como desligarse un poco [usar la tercera persona].

Entrevistadora: Y ¿eso te parece bien?

Lizzy: No, porque en el fondo es el trabajo de uno y uno lo hizo, es el pensamiento de uno, entonces, no creo realmente que deba estar mal que uno se integre en ese, en esa escritura. (...) [pero] quizás eso en un texto académico no interesa (...) yo creo, por el tema de que *tiene que ser como alguien, un académico, quizás, que lo esté diciendo, y por eso la cita y todo*. Si uno se incluye yo creo que no le va a importar a nadie, está mal, “quién eres tú”, una cosa así (E3).

Entre las estrategias desplegadas por Lizzy para lidiar con la tensión entre expresar su voz propia y el sentimiento de coartación que experimenta al escribir textos académicos, destaca el uso de la paráfrasis por sobre la cita textual. El fragmento de la página siguiente da cuenta de las reflexiones de la participante al respecto.

De esta manera, la paráfrasis aparece como una respuesta agéntiva al desafío de vincular más activamente su punto de vista con aquel que expresan las citas. En este caso, no obstante, persiste a la base la idea de que las citas siempre deben coincidir con la perspectiva del autor.

Fragmento del texto	Entrevista
<p>Esta inequidad es posible por un sistema de opresión y dominación que está instalado en la sociedad y que, a la vez, se encuentra naturalizado (Uriona, 2012). Este control es propio del patriarcado, que reconoce un dominio sobre la mitad de la población (mujeres) y la otra mitad es la que ejerce el poder (hombres), por lo tanto, se rige por una idea de superioridad del género masculino (Millet, 1975). Sin embargo, pese a que la mujer a partir de estas definiciones queda en una situación de vulnerabilidad, el hombre también. Asimismo, Olavarría (2001) explica que “Para ser varón” es necesario identificarse y actuar según ese patrón y los mandatos que están implícitos en él. A partir de ese modelo de masculinidad a los hombres se les pide que sean así, obligándolos a actuar según esa manera de ser” (p. 11).</p>	<p>Entrevistadora: ¿Qué te sale más fácil, parafrasear o citar? Lizzy: Parafrasear, Entrevistadora: Parafrasear, mira, y ¿por qué? Lizzy: Primero, porque me acomoda más, por lo mismo, el tema de que me molesta tanto que siempre sean ellos los que tienen que estar y es como que yo lo tomo y lo hago mejor (...) Sí, para poner mi opinión mejor. Entrevistadora: Sí de hecho, porque si no me equivoco, la única vez que citaste textual fue aquí, y en todas las otras tú usaste parafraseo.</p>

Finalmente, si bien durante los tres años del proyecto Lizzy mantiene en sus entrevistas la crítica a que las materias universitarias en las Ciencias Sociales valoran fundamentalmente el dominio de los contenidos de autores por sobre el espacio a dar opiniones, con el tiempo matiza su visión de la intertextualidad al reconocer que esta dejaría espacio para criticar, contradecir o polemizar con las fuentes, pero que ello requiere de habilidades muy complejas.

Lizzy: Creo que...siento, en verdad, siento que ahora, quizás, *la oportunidad sí está, como de uno también plantearse* [en el texto], *pero creo que necesita muchas herramientas.*

Entrevistadora: ¿De qué tipo?

Lizzy: (...) herramientas como de, como decir, la escritura, también, para saber expresarlo, cómo hacerlo, sobre todo en este marco como académico, y también de lo que uno maneja, porque al final podemos querer cuestionar algo y no estamos de acuerdo con el autor, pero también tenemos que ser capaces de plantear por qué, por qué no estoy de acuerdo, al final, quizás no comparto nada o lo comparto, pero tengo que tener la capacidad de poder entregar argumentos, una reflexión sobre eso. Más allá de si obviamente quizás lo pesquen [lo tomen en cuenta] mucho más a él, porque es de antaño y es como alguien que todos estudian, pero así, al menos, igual uno podría hacer ese ejercicio, como de cuestionarlo.

¿Qué aprendemos de estos dos casos?

A pesar de las diferencias en el acceso a la universidad de las dos estudiantes que se reportan en los casos de estudio, experimentan dificultades similares con la intertextualidad al inicio de su trayectoria universitaria. Para ambas, tener que citar se opone a la forma más libre en que a ellas les gustaría escribir, plantear sus puntos de vista y emerger como escritoras en sus textos, y aunque logran adecuarse para tener éxito en las tareas propias de la universidad, la manera en que ellas lidian con estas dificultades es diferente.

Por un lado, Andrea acomoda sus estrategias a partir de las exigencias de los docentes mediante algunos recursos de la escritura al hacer dialogar a los autores junto con una interpelación al lector por medio de preguntas retóricas y el uso de la primera persona plural. De este modo, su forma de ejercer la agencia es por medio de la acomodación a la necesidad de la intertextualidad constitutiva y acudir a otras maneras de hacerse presente en su texto.

Por otro lado, Lizzy da cuenta de otros modos de agencia, por medio de la resistencia, que articula en forma de una crítica a la reproducción de ideas de la literatura que persiste a lo largo de los años del estudio. Pese a ello, la estudiante busca maneras de integrarse en su escritura, en las que prefiere parafrasear e inhibir el uso de la primera persona en su construcción textual para cumplir con las exigencias de la escritura académica que sus profesores le han explicitado. Pese a ello, la participante está consciente de que le faltan herramientas discursivas para poder desplegar con mayor seguridad su posicionamiento.

A partir de las historias de literacidad y los contextos sociales de cada participante, se puede suponer que Andrea tendría un mayor acceso o cercanía a las prácticas hegemónicas de la escritura académica que Lizzy. Ambas participantes encuentran dificultades, son capaces de sortearlas a lo largo del tiempo y construir respuestas agentivas a ellas; sin embargo, Andrea logra acomodarse a estas exigencias y sentirse una escritora experta, mientras Lizzy tematiza todavía en su tercer año la falta de herramientas para plasmar su voz con soltura en los textos académicos. Esto sugiere que la enseñanza de la escritura en la universidad debiera hacerse cargo de entregar abiertamente herramientas lingüísticas y discursivas para que todos los estudiantes puedan construir su voz

de forma intertextual en sus textos. Al esperar implícitamente que este aprendizaje –que todos necesitan– se dé de forma espontánea, se tienden a perpetuar desigualdades que favorecen a aquellos estudiantes con mayor familiaridad con las prácticas académicas.

Discusión

A lo largo de este trabajo hemos mostrado cómo los estudiantes logran conceptualizar tempranamente que la citación es constitutiva de los textos académicos. Sin embargo, muchas veces no consideran su propia escritura como textos académicos por no contener citas. Al indagar sobre cómo realizan los procedimientos intertextuales, se devela que, para la mayoría, la intertextualidad consiste en “agregar” o “hacer calzar” las citas de los textos que contienen sus ideas propias, dado que se percibe, de una forma simplificada, como una imposición formal de incluir fuentes. Esta conceptualización influye sobre una oposición generalizada entre su propia voz y la voz de las fuentes. Para ellos, el no poder escribir desde sus propios conocimientos y experiencias limita las posibilidades de verse representados en sus textos, lo que, en muchas oportunidades, genera resistencias a la práctica de citar. Pese a esta tensión, los participantes, a lo largo del estudio, relatan aprendizajes relacionados con la idea del diálogo entre ideas propias y de las fuentes.

El estudio de los dos casos nos da cuenta de cómo dos participantes con diferentes historias personales y familiares con la literacidad en una etapa inicial enfrentan dificultades comunes, que refrendan la necesidad de enseñar los sentidos de la intertextualidad de manera explícita y abierta en la universidad, mucho más allá de entregar un formato de citación o de exigir ciertas cantidades de fuentes citadas en las tareas escritas. Al mismo tiempo, las respuestas que despliegan las estudiantes son divergentes; por un lado, Andrea despliega su agencia por medio de estrategias de acomodación que la hacen masterizar la habilidad de citar y sentirse, en sus palabras, una experta. Por otro, Lizzy busca mecanismos para cumplir con las exigencias sin la necesidad de renunciar a su voz, pero insiste en una crítica a la forma de construir conocimiento académico por medio de la reproducción y reconoce que le faltan

herramientas expresivas. Estas respuestas divergentes sugieren la necesidad de una pedagogía de la escritura en la universidad que tienda a ampliar los recursos y repertorios disponibles a todos los estudiantes, para evitar que la comprensión de la intertextualidad recaiga solamente en una responsabilidad personal.

Quisiéramos, a partir de estos datos, enunciar algunas respuestas pedagógicas posibles para facilitar una entrada equitativa a las prácticas intertextuales. La enorme persistencia de la idea de que la intertextualidad se opone a la posibilidad de expresar la voz propia en los textos puede derivar de experiencias de aprendizaje que resulten contraproducentes. Tal sería el caso cuando, en los primeros años, priman tareas de escritura reproductivas y que se centran en certificar la lectura o la adquisición del conocimiento. Esta idea también puede deberse a que solamente se abordan los mecanismos formales de citación, y no sus sentidos y un dominio informado de cómo enfrentarse a las fuentes tomando posturas que no se limiten a usar las fuentes como respaldo de autoridad. La falta de este dominio crítico da paso a la extendida idea de que para citar solo deben buscarse autores “que calcen” con las ideas que los estudiantes quieren expresar, y que si no los encuentran deben modificar sus puntos de vista. En los datos también hay evidencia de tareas asignadas a los participantes donde “se exige citar” e, incluso, se propone un número mínimo de fuentes.

De esta manera, un primer nivel de acciones radica en el tipo de trabajos de escritura que se ofrecen en la universidad, por medio de tareas efectivamente epistémicas, que apunten de manera simultánea al dominio del contenido y a la expresión de perspectivas de los estudiantes sobre las fuentes. Es preciso, para ello, explorar repertorios más amplios que el control de lectura, el examen o el ensayo, e implementar incluso instancias creativas y lúdicas, por ejemplo, un diálogo entre autores o escritura de textos para diferentes contextos. Un segundo nivel de acciones pasa por explicitar los sentidos de la intertextualidad académica, ligados a la construcción comunitaria del conocimiento y del aprendizaje colectivo por medio de la escritura. La lectura analítica de otros textos académicos y la identificación de estos mecanismos de construcción del conocimiento puede ayudar a matizar ideas incompletas sobre la citación, como por ejemplo que sólo se citan fuentes afines o que la citación

consiste en reproducir o “sacar” ideas de otros. Tercero, la enseñanza explícita de recursos lingüísticos y discursivos ligados a la citación como repertorios disponibles a los estudiantes para expresar comparaciones, continuidades, contrastes y disensos en los que emerja su voz, ampliaría las posibilidades de ejercer la agencia en la composición de textos académicos. Una enseñanza de la intertextualidad que adopte algunas de las directrices acá apuntadas podría contribuir a disminuir el acceso desigual a la intertextualidad que apunta Fairclough (1992), por medio de la adquisición crítica de herramientas. En suma, la implementación de acciones de este tipo puede contribuir a un sistema de enseñanza más inclusivo en la universidad.

Referencias

- ARAMAYO ELIAZARIAN, H. (2024). Más allá de las Normas APA: tensión entre regímenes de literacidad en el aula de derecho. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 1(1), 54-77. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.04>.
- ATKINS, L. Y DUCKWORTH, V. (2019). *Research methods for social justice and equity in education*. Londres: Bloomsbury. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1765229>.
- ÁVILA REYES, N. (2021). Literacy histories and talk around texts: Emphasising the emic to explore students’ perspectives on academic writing. En I. Guillén-Galve y A. Bocanegra-Valle (Eds.). *Ethnographies of academic writing research. Theory, methods, and interpretation* (pp. 125-143). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/rmal.1.07avi>.
- ÁVILA REYES, N., FIGUEROA, J., CALLE-ARANGO, L. Y MORALES, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: Un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Education Policy Analysis Archives*, 29 (159), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>.
- ÁVILA REYES, N., LÉNIZ, E., LAGOS, J. Y FIGUEROA, J. (2024). Students’ voice in essayist prose: A longitudinal and emic approach to positioning. *Ibérica*, (48), 171-192. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.48.17>
- BAKHTIN, M. (1981). Discourse in the novel. En *The dialogic imagination* (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- BAZERMAN, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 83-96). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- CALLE-ARANGO, L. Y ÁVILA REYES, N. (2024). "I always prefer to quote well-known people": Identity negotiations while constructing Ph.D. students' intertextual repertoire. *Language and Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2343293>.
- CALLE-ARANGO, L., ÁVILA REYES, N. Y MENESES, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Ikala*, 26(2), 341-356. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a12>.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- FAHLER, V., COLOMBO, V. Y NAVARRO, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: Intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscópico*, 17 (3), 554-574. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.173.08>
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- HARWOOD, N. Y PETRIĆ, B. (2012). Performance in the citing behavior of two student writers. *Written Communication*, 29(1), 55-103. <https://doi.org/10.1177/0741088311424133>.
- HUGO ROJAS, E., GALLEGOS PÉREZ, C., LEIVA SALUM, N., TORO TRENGOVE, P. Y MARCHANT MORENO, M. (2018). Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial. *Onomázein. Revista de lingüística filología y traducción*, (41), 29-56. <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.10>.
- IVANIČ, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- IVANIČ, R. Y CAMPS, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, 3-33.
- KRISTEVA, J. (1986). Word, dialogue and novel. En *The Kristeva reader* (pp. 34-61). Nueva York: Columbia University Press.
- LEA, M. R. Y STREET, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.
- LILLIS, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- LILLIS, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- LILLIS, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: Revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos del Sur Letras*, (54), 17-53. <https://doi.org/10.52292/csl5420244674>.
- LILLIS, T. Y SCOTT, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>.

- MATSUDA, P. K. Y TARDY, C. M. (2007). Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26(2), 235-249. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.10.001>.
- MONTES, S. Y ÁLVAREZ, M. (2021). ¿Cómo dialogar críticamente con las fuentes? Herramientas de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad académica. En F. Navarro (Ed.). *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- MONTES, S., FIGUEROA ARCE, C., KLENER, H., VERA, J., TAMBURRINO, Í. Y GÓMEZ, P. (2022). Negotiating academic and professional identities in writing the undergraduate dissertation. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.8>.
- NAVARRO, F., MONTES, S. Y ÁLVAREZ, M. (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 35-46. <https://doi.org/10.5209/clac.81305>
- VENEGAS, R., MEZA GUZMÁN, P. Y MARTÍNEZ HINCAPIÉ, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 153-179. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832013000100008>.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

