

## **EL DISCURSO ACADÉMICO: LA ATRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

### ***Academic Discourse: Knowledge Attribution in Educational Research***

**Rebecca Beke**

Área de Lingüística  
Comisión de Posgrado de Humanidades y Educación  
Universidad Central de Venezuela – UCV  
Caracas, Venezuela  
Telf.: (58 212) 605 03 32  
rebecca.beke@gmail.com

### **RESUMEN**

La atribución del conocimiento a otros mediante el uso de citas y referencias es un rasgo que distingue el género del artículo de investigación de otros géneros académicos (Hyland, 2005; Swales, 1990). Con el propósito de averiguar de qué manera los investigadores de la educación utilizan las citas y referencias para reportar lo que han dicho o hecho otros autores, se llevó a cabo esta investigación sobre la base de veintiocho artículos de investigación y veintiocho foros pedagógicos publicados entre los años 2000 y 2005 en la *Revista de Pedagogía*. Para ello, a partir de las categorías de análisis establecidas —la cita no integrada y la cita integrada (Swales, 1990)— y sus diferentes realizaciones sintáctico-semánticas (Thompson y Tribble, 2001), se procesaron los textos con la ayuda de los programas lingüísticos Wordsmith Tools y Word Pilot. Los resultados indican que los escritores de ambos géneros muestran comportamientos similares en cuanto al uso de las citas y referencias en sus escritos. Se concluye que las tendencias encontradas son características de la disciplina más que del género discursivo.

**Palabras clave:** atribución del conocimiento, educación, géneros, discurso académico.

**ABSTRACT**

Knowledge attribution in citations is a characteristic that distinguishes the research article from other academic genres (Hyland, 2005; Swales, 1990). This study aimed at determining the citation practices of researchers of education when reporting what others have said or done in a corpus of twenty-eight research articles and twenty-eight pedagogical forums published in the *Revista de Pedagogía* between 2000 and 2005. The texts were processed using the linguistic softwares Wordsmith Tools and Word Pilot on the basis of established categories —non integral and integral citations (Swales, 1990)— and their different syntactic and semantic realizations (Thompson & Tribble, 2001). The results indicate that writers of both genres show similar behavior in their citation practices. It is concluded that these tendencies are characteristic of the discipline and not of the genre.

**Key words:** knowledge attribution, education, genres, academic discourse.

**Le discours académique :  
l'attribution des connaissances dans la recherche éducative**

**RÉSUMÉ**

L'attribution des connaissances à d'autres personnes moyennant des citations et des références distingue le genre de l'article du reste des genres académiques (Hyland, 2005; Swales, 1990). Cette recherche a été conduite dans le but de déterminer comment les chercheurs du domaine éducatif emploient les citations et les références pour rapporter ce que d'autres auteurs ont dit ou fait. L'étude est fondée sur vingt-huit articles de recherche et sur vingt-huit rapports de colloques pédagogiques parus dans une revue de pédagogie (*Revista de Pedagogía*) entre 2000 et 2005. Ces textes ont été analysés à l'aide des logiciels linguistiques *Wordsmith Tools* et *Word Pilot* suivant les catégories d'analyse établies —la citation détachée et la citation intégrée (Swales, 1990)— et leurs variations syntactiques et sémantiques (Thompson et Tribble, 2001). Les résultats de la recherche indiquent que l'emploi des citations et des références est très similaire dans les travaux des deux genres. La recherche conclut ainsi que les tendances repérées sont propres à la discipline et non au genre discursif.

**Mots clés :** attribution des connaissances, éducation, genres, discours académique.

**O discurso acadêmico:  
a transmissão do conhecimento na pesquisa educativa**

**RESUMO**

Transmitir o conhecimento mediante a utilização de citações e referências é uma característica que diferencia o gênero de artigos de pesquisa de outros gêneros acadêmicos (Hyland, 2005; Swales, 1990). A fim de analisar a forma como os pesquisadores em educação utilizam as citações e referências para relatar o dito ou o feito por outros autores, foi realizado este trabalho partindo de um corpus de vinte e oito artigos de pesquisa e vinte e oito foros pedagógicos publicados de 2000 a 2005 na *Revista de Pedagogia*. A partir das categorias de análise estabelecidas —citações integradas e não integradas (Swales, 1990)— e suas diversas realizações sintático-semânticas (Thompson e Tribble, 2001), foram analisados os textos com a ajuda dos programas linguísticos WordSmith Tools e Word Pilot. Os resultados mostram que os escritores dos dois gêneros têm comportamentos semelhantes no que diz respeito ao uso das citações e referências em seus textos escritos. A conclusão é que as tendências verificadas fazem parte mais da disciplina do que do gênero discursivo.

**Palavras-chave:** transmissão do conhecimento, educação, gêneros, discurso acadêmico.

## EL DISCURSO ACADÉMICO: LA ATRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### I. INTRODUCCIÓN

El artículo de investigación publicado en revistas es el género académico por excelencia, que se distingue de los demás géneros de texto por la necesidad ineludible que tenemos los académicos de reportar en nuestros escritos lo que han dicho o hecho otros autores (Hyland, 1999a, 1999b, 2000, 2005); ello también se relaciona con la intertextualidad (Fairclough, 1992) y la evidencialidad (Chafe, 1986). Según Thompson (1994), el reporte de las voces de otros tiene tres funciones. La primera es “mostrar cómo la información en el texto se ajusta a lo que los expertos ya conocen sobre el tema” (1994: 178).<sup>1</sup> Esto significa, por un lado, repetir los hechos y las ideas que ya se conocen y sobre las cuales hay consenso, y por el otro, mostrar que hay cosas que aún se desconocen o sobre las cuales no hay consenso, justificando así el trabajo que se presenta. La segunda función del reporte es contribuir a la línea de argumentación del que escribe para fortalecer una idea, mostrar que los resultados están correctos o reportar sobre las teorías ajenas que apoyan sus resultados. Finalmente, el escritor demuestra que es conocedor de la materia y que vale la pena leer su trabajo, manifiesta que ha leído y está actualizado. Desde el punto de vista pragmático, a través de las referencias y citas a otros autores, reforzamos nuestros argumentos a la vez que nos posicionamos como conocedores de la materia; justificamos la novedad de nuestra contribución a una narrativa más amplia sobre el tema que estamos investigando (Berkenkotter y Huckin, 1995; Hyland, 2002; Swales, 1990).

Las palabras textuales, resumidas o parafraseadas de lo que han dicho otros pueden presentarse mediante dos tipos de citas: 1) la *cita no integrada* (Swales, 1990) que equivale a una mención del otro generalmente señalada al final del enunciado por el apellido del autor y fecha acompañada o no del número de página dentro de una paréntesis, y 2) la *cita integrada* (Swales, 1990) en la que la fuente citada cumple una función sintáctica en el enunciado.

Desde el punto de vista retórico, las referencias y citas nos permiten contextualizar la investigación, y sirven de plataforma que sustenta la contribución al tema estudiado y a la disciplina. Tal como lo afirma Hyland (2002: 115), “los escritores tienen que forjar una brecha retórica a partir del peso del conocimiento

---

<sup>1</sup> “... to show how the information in the text fits in with what experts already know about the subject.” (Thompson, 1994: 178)

consensual (Swales, 1990), buscar innovar pero cuidándose de no representar el trabajo previo de manera hostil".<sup>2</sup>

En el contexto del español y hasta donde llegan mis conocimientos, la investigación sobre los procedimientos de citas es incipiente. Se han estudiado en el discurso periodístico (Calsamiglia y López Ferrero, 2003; Méndez García de Paredes, 2000), en la divulgación científica (Calsamiglia y Cassany, 2001) y, más recientemente, en el discurso académico (Palmira Massi, 2005).

En este trabajo, como parte de una investigación más amplia<sup>3</sup> y como contribución al estudio de las prácticas citativas de los académicos, me propuse averiguar de qué manera los investigadores del área de educación utilizan las referencias y las citas para reportar lo que han dicho o hecho otros autores en un corpus de 28 *artículos de investigación* y 28 *foros pedagógicos*, publicados entre los años 2000 y 2005, en la *Revista de Pedagogía* de la Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.

El análisis de dos géneros discursivos dentro de una misma disciplina supone reconocer que el discurso es la lengua en uso y una forma de práctica social (Fairclough, 1992), que la lengua es dialógica (Bakhtin, 1986) y que el discurso en la práctica social se manifiesta en modos de actuar (*géneros*), modos de representar (*discursos*) y modos de ser (*estilos*) (Fairclough, 2003) de una comunidad discursiva. También supone que el género es un evento comunicativo y un constructo estructurado que refleja las convenciones y valores de una cultura disciplinar o profesional (Bhatia, 1993, 2002; Swales, 1990, 2004). Dos géneros de textos suponen un propósito comunicativo diferente que debería estar reflejado lingüística y discursivamente (Halliday y Matthiesen, 2004).

## 2. MÉTODO

### 2.1 Diseño de la investigación

Los dos géneros de textos —*artículos de investigación* (AI) y *foros pedagógicos* (FP)— se analizaron desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, de modo que se pudieran identificar los recursos lingüístico-discursivos que utilizan los escritores

---

<sup>2</sup> "Writers have to carve out a rhetorical gap from the weight of consensual knowledge (Swales, 1990), staking a claim to innovation while taking care to avoid a hostile depiction of previous work." (Hyland, 2002: 115)

<sup>3</sup> Cohen de Beke (2008).

para atribuir el conocimiento a otros mediante las citas y las referencias. Para ello, recurrí a la lingüística de corpus como método (véase Biber, 2006; Biber y Conrad, 2004; Biber, Conrad y Reppen, 1998; Coffin, Hewings y O'Halloran, 2004; Parodi, 2005, entre otros) y procesé los datos con la ayuda de los programas computarizados WordPilot y Wordsmith Tools. Estos programas me permitieron abordar los textos con mayor facilidad y rapidez, así como examinar los significados a través de concordancias<sup>4</sup> de una o más líneas. Los resultados cuantitativos fueron luego sometidos a aplicaciones estadísticas con el fin de comprobar la relación entre la distribución de los datos obtenidos y los dos géneros de artículos. Desde una perspectiva interpretativo-cualitativa, se explicaron e interpretaron, por un lado, las opciones que eligieron los escritores para marcar el grado de compromiso con el conocimiento ajeno y con el contenido proposicional de sus textos, y por el otro, las implicaciones pragmáticas de estas opciones sobre la relación escritor-lector.

Dentro del marco de la lingüística de corpus, se adoptó una combinación del enfoque *guiado por el corpus* ('corpus-driven'), puesto que las categorías de análisis son el producto de la evidencia resultante del análisis del corpus, con el enfoque *basado en el corpus* ('corpus-based'), en el que se utiliza el corpus para explicar o ejemplificar teorías o categorías pre-determinadas (Parodi, 2005; Tognini-Bonelli, 2004). Esto permitió vincular una sola instancia de comunicación (citar y referirse a otros autores) con la tendencia de uso dentro de una comunidad discursiva (educación).

## 2.2 Corpus

El corpus se seleccionó de la *Revista de Pedagogía*, publicada entre los años 2000-2005, porque a partir del año 2000, los editores clasificaron los trabajos publicados en *artículos de investigación* y *foros pedagógicos* y me interesaba averiguar si había o no diferencias entre estos géneros. Con el fin de equiparar el número de textos en ambos géneros y para asegurar que hubiera por lo menos un artículo y un foro en cada número, se seleccionaron 28 textos de cada género. Los 56 textos del corpus sumaron 357.417 palabras en total (205.255 en los *artículos de investigación* y 152.162 en los *foros pedagógicos*).

---

<sup>4</sup> La concordancia es una de las funciones de los programas lingüísticos computarizados. Esta produce una lista de ítems lingüísticos dados con un contexto suficiente para determinar sus propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas.

## 2.3 Categorías de análisis

### 2.3.1 La cita no integrada [CNI]

La cita no integrada [CNI] tiene como función principal atribuir a otro autor una proposición que el escritor del artículo puede señalar como verdadera o bien cuestionarla en su argumentación. La CNI es una referencia en la que el nombre del autor citado y la fecha aparecen entre paréntesis, al final o dentro de la oración, o en una nota al pie de página o al final del artículo.

La CNI tiene diferentes realizaciones sintácticas y semánticas en las cláusulas u oraciones y se clasifica según su función: *fuentes, identificación, referencia y ejemplo* (Thompson y Tribble, 2001).

a. Fuente: se refiere a la fuente de donde proviene la información. El escritor puede decidir apoyar su enunciado con la referencia a una o más fuentes, tal como se aprecia en los ejemplos (1) y (2). La fuente se señala con el nombre y fecha de la/s fuente/s usualmente al final del enunciado:

(1) El juego pone de manifiesto la imaginación, creatividad, elaboración de reglas o normas y la formulación de objetivos, esto convierte al juego en el factor que caracteriza el desarrollo de la infancia (**Vigotsky, 1999**). [6623021-i]

(2) ...la contribución del docente al éxito o al fracaso escolar es valorada de acuerdo con la presencia o ausencia de determinadas características que han sido identificadas en la actuación de quienes se dedican a la labor de enseñanza en las escuelas eficaces (**Muñoz-Repiso, Murillo Torrecilla y otros, 2000; Davis y Thomas, 1992; Creemers, 1997**). [6322011-i]

b. Identificación: a veces el autor señala en su texto una corriente de pensamiento, modelo o propuesta específica, cuyo autor o creador se identifica entre paréntesis y con fecha. Por ejemplo,

(3) La investigación etnográfica es representativa del paradigma interpretativo de investigación en educación (**Popkewitz, 1988**), denominado también simbólico, fenomenológico, perspectiva del desarrollo teórico (**Wittrock, 1989**), naturalista (**Guba, 1984**), y, comúnmente cualitativo. [6422011-i]

El artículo del cual fue extraído el ejemplo (3) es definido por el autor como “una investigación etnográfica” y esta cita se encuentra en la sección Metodología. El autor define la investigación etnográfica con una síntesis de tres fuentes: es una investigación de paradigma interpretativo en términos de *Popkewitz (1988)*; también se conoce como un paradigma ‘simbólico, fenomenológico’ de acuerdo con *Wittrock (2000)* y ‘naturalista’ según *Guba (1984)*. Finalmente, el escritor simplifica su enunciado al expresar que su investigación es ‘cualitativa’ en términos comunes. Se aprecia el esfuerzo del que escribe por ubicar claramente su investigación y asegurarse de que su lector también lo perciba claramente.

c. Referencia: el escritor refiere al lector a otra/s fuente/s a través de estructuras directivas como *véase, vea, vean...*, seguidas por el nombre del/de los autor/es, fecha y puede incluir la página, tal como se aprecia en el ejemplo (4):

(4) De igual manera hubo palabras de elogio del Primer Ministro de Australia, y de miembros del Comité Olímpico Internacional, entre otras personalidades (**véase** Minogue, 2000: 38). [7024031-f]

Este tipo de referencia es similar a la fuente ya que apoya la proposición del escritor; sin embargo, en vez de proporcionar toda la información en su texto, el escritor decide remitir el lector al texto original. A su vez, el lector tiene la opción de consultar o no la referencia sugerida por el escritor.

d. Ejemplo: el escritor provee ejemplos de otras investigaciones como una forma de demostrar que su afirmación se apoya en lo que han dicho o hecho otros sobre el tema en la disciplina. Al mismo tiempo deja entrever que son unos ejemplos y que puede haber otros (ejemplo 5). En todo caso, si el lector está interesado, puede consultar estas fuentes.

(5) Gran parte de los trabajos reportados vinculados al estudio de perfiles de estudiantes que ingresan a la Educación Superior (**véase por ejemplo, Cortázar, 1991, 1993; García, Marcano y Rincón, 1990; Páyer, 1992; Sarco Lira y Martiniello, 1987, 1988; Silva, Castillo y Martiniello, 1987; Silva, Sarco Lira y De Sanctis, 1982**), destacan la caracterización de los sujetos desde el punto de vista socioeconómico. [6221003-i]



### 2.3.2 La cita integrada [CI]

La CI es un reporte de investigación en el que el autor reportado se nombra dentro de la oración y tiene una función sintáctico-semántica. En efecto, el autor citado puede cumplir la función de sujeto del verbo en construcciones activas o pasivas, o bien estar incluido en un grupo nominal, un grupo preposicional o en un adjunto. En la cita, puede aparecer el nombre completo del autor con la fecha entre paréntesis (ejemplo 6) o el apellido solamente (ejemplo 7).

(6) De modo parecido, **Angel Pérez Gómez (1985)** habla de cuatro tipos de influjos que le llegan al profesor como informaciones a procesar... [632201 I-i]

(7) **Jackson** habla de hacinamiento en el aula, al considerar ésta como un espacio limitado donde se dan muchas interacciones entre veinte a treinta personas que deben vivir y trabajar juntas durante cinco o seis horas diarias. [632201 I-i]

A continuación se explican los diferentes tipos de CI:

a. El referente del autor reportado cumple el rol de sujeto de la cláusula u oración en una construcción activa; es decir, es la entidad que lleva la acción expresada por el verbo de la cláusula u oración, como en el siguiente ejemplo:

(8) Sobre este asunto, **Luisa Irureta (1996)** expone con claridad la incidencia que tienen en la motivación de los maestros y en la conducta y el aprendizaje de los alumnos ... [632201 I-i]

El sujeto gramatical *Luisa Irureta (1996)* desempeña "un rol temático que indica el 'hacedor' o instigador de una acción denotada por un predicado en una proposición" (Aarts, 1997: 274).<sup>5</sup> En otras palabras, el sujeto de una oración es el constituyente que nos indica, por un lado, quién realiza la acción del verbo, y por el otro, de quién trata la oración.

---

<sup>5</sup> "... a **thematic role** which indicates the 'doer' or instigator of an action denoted by a **predicate** in a **proposition.**" (Aarts, 1997: 274)

b. El referente del autor reportado cumple la función de sujeto lógico (gramática tradicional) o “actor” (Halliday y Matthiesen, 2004: 53-58), en una construcción pasiva. En el ejemplo (9), *lo señalado por Espinosa (2000)* es una cláusula subordinada no finita en forma pasiva, en la que *Espinosa* es el actor y *lo* el complemento de la forma verbal pasiva. Equivale a *Espinosa señaló eso o eso que señaló Espinosa*.

(9) Estos resultados concuerdan con **lo señalado por Espinosa (2000)**.  
[7225042-i]

La selección de una construcción pasiva le permite al escritor focalizar la información en *Espinosa (2000)* al colocar al autor referido en posición final de la oración, y así representar la novedad en la información. Se entiende que los resultados encontrados por el escritor del artículo adquieren mayor importancia porque concuerdan con los de otro investigador:

c. La fuente es referida en un grupo preposicional:

(10) Debemos por lo tanto recoger el legado **de Flexner** y otros tantos educadores médicos y reconciliar tecnología y humanismo como una tarea por excelencia a realizar. [642201 I-f]

d. La fuente forma parte de un grupo nominal. Por ejemplo, **los estudios lewinianos** [6723023-i], **la teoría vygotskiana** [6924032-i].

e. El investigador o la fuente se señalan en un adjunto referido o de reporte (‘reporting adjunct’, Tadros, 1985; Thompson, 1994, 1996, 2001). En sentido gramatical, los adjuntos son opcionales y ocupan un lugar periférico en la cláusula u oración (Bloor y Bloor, 1995; Halliday y Matthiesen, 2004), lo que no implica que desde el punto de vista de la información sean menos importantes que el sujeto, el verbo o el complemento. El adjunto consta típicamente de grupos adverbiales, preposicionales, cláusulas no finitas; suele utilizarse entre comas, tal como lo ilustra el siguiente ejemplo, aunque no necesariamente:

(11) Desde el punto de vista epistemológico, **según Martínez (1999)**, esta manera de pensar corresponde al modelo físico de Newton, al modelo racional de Descartes y a la metodología inductiva de Francis Bacon. [6322013-f]

En (11) el escritor resume la opinión de *Martínez (1999)* de una manera neutral, que reconoce como válida, sin responsabilizarse por esta posición. En el ejemplo (12), el adjunto es una cláusula no finita con gerundio sin sujeto propio (Aarts, 1997: 78):

(12) *Tiana (1999)*, **parafraseando al francés Alain Choppin (1992) a la sazón de uno de los más acuciosos investigadores de esta temática**, señala... [7024032-i]

*Tiana (1999)* es el sujeto tanto del verbo *señala* como del gerundio (*está parafraseando al francés Alain Choppin*). El escritor deja bien claro que la información reportada es responsabilidad de *Tiana (1999)*. Al mismo tiempo da su opinión cuando agrega *a la sazón de uno de los más acuciosos investigadores de esta temática* con lo que reconoce a *Choppin* como autoridad en la materia, manifiesta que está de acuerdo y acepta como verdad el señalamiento de *Tiana (1999)*.

f. La referencia a otros autores se realiza en una estructura copulativa con el verbo **ser** como en el siguiente ejemplo:

(13) Algunos nombres característicos, entre muchos otros, **son** los de María Montessori (1870-1952) y su pedagogía orientada en los niños, Hugo Gaudig (1860-1923) y George Kerschensteiner (1854-1932) con sus visiones sobre la escuela orientada en el trabajo. [7024031-i]

g. Los casos que no corresponden a ninguna de las categorías mencionadas se agruparon en una categoría llamada 'otros'. En el ejemplo (14), el escritor del artículo [6924032-i], quien le ha dado un espacio preeminente a Lev Vygotski, concluye:

(14) Redescubrir a Lev Vygotski, estudiarlo y reflexionar sobre su teoría, representa en estos tiempos —cuando se revisan paradigmas sociales y educativos— una alternativa para interpretar el desarrollo humano de acuerdo a las expectativas que nos plantea el futuro inmediato. [6924032-i]

El autor citado, *Lev Vygotski*, es objeto del verbo no finito *redescubrir*; es retomado en la cláusula incisiva por el pronombre objeto *lo* en *estudiarlo* y como referente de *su teoría* en *reflexionar sobre su teoría*. Desde el punto de vista pragmático, es el escritor del artículo el que ha redescubierto, estudiado y

reflexionado sobre Lev Vigotsky, con lo que se declara responsable del contenido proposicional de su artículo.

## 2.4 Procedimientos

La mayoría de los artículos de la *Revista de Pedagogía* (en formato PDF) se obtuvieron del portal de Humánitas en Internet, [www.scielo.com](http://www.scielo.com) y [www.revele.com](http://www.revele.com). Además, los números no disponibles por la red fueron escaneados. Cada artículo se grabó en su totalidad, en formato Word, como soporte para el cotejo manual y para la codificación de los datos (ver más adelante). También se grabaron los artículos en formato Text (.txt), formato requerido para el uso de los softwares lingüísticos Wordsmith Tools (Scott, 2004) y WordPilot (2000).

A cada artículo se le asignó un código, en el que se indicó el número de la revista, el volumen, el año, un dígito que diferenció el artículo de otros, y '-f' o '-i' para identificar el género del artículo. Así, 6221001-f correspondió al primer foro del número 62, volumen XXI del año 2000.

Es importante precisar que, en lo que respecta la identificación de las citas y referencias, no se tomaron en cuenta los casos referidos a documentos (por ejemplo, Ley Orgánica de Educación), puesto que son generalmente producto del trabajo de un grupo de personas cuyos nombres no se explicitan.

Para identificar y clasificar las CNI y de las CI mediante concordancias fue necesario complementar la búsqueda automatizada con una revisión manual en los textos puesto que los programas difícilmente recuperan casos como el uso de referencias —*autor, este/esta, investigador, pedagogo, educador, él/ella* (ejemplo 15)— o la presencia del autor citado en la desinencia verbal (ejemplo 16):

(15) **Los autores** antes mencionados consideran que la escasa respuesta que ha dado la actividad científica a los problemas fundamentales del quehacer matemático escolar se debe,... [6322012-f]

Por otra parte, se realizó una lectura minuciosa de las desinencias verbales con el fin de recuperar aquellas partes del texto donde se citaba a un autor por segunda vez sin nombrarlo (ejemplo 16).

(16) **Voli (1997: 50)** advierte que en varios idiomas, como por ejemplo el italiano y el francés, el término autoestima no existe, y el concepto entra dentro de las características más generales, y al mismo tiempo más limitadas, de autoimagen o autoconcepto positivo o negativo... De hecho, cuando define

los cinco componentes básicos de la autoestima, se observa más esta inclusión de conceptos. Según este autor, la autoestima presenta los siguientes componentes básicos:... [6823022-i]

En el ejemplo (16), el sujeto sobreentendido (*Voli*) en la desinencia del verbo *define* se recupera más fácilmente a través de la lectura del fragmento del texto que con la búsqueda automática.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Resultados generales

Tal como lo indica el cuadro 1, se identificaron 2.246 referencias y citas a otros autores (1.312 en los AI y 934 en los FP), con un promedio de 47 referencias y citas por artículo de investigación y 33 por foro. El cálculo del promedio ponderado como manera de equilibrar la desigualdad de ambos géneros en cuanto a número de palabras dio como resultado 43 referencias y citas en los AI y 37 en los FP. Asimismo, estos promedios normalizados a mil palabras significan una escasa diferencia de 0,25 a favor de los AI, lo que demuestra un comportamiento relativamente similar de los escritores con respecto a la frecuencia de uso de las citas y referencias.

**Cuadro 1**  
**Distribución de las referencias y citas por género**

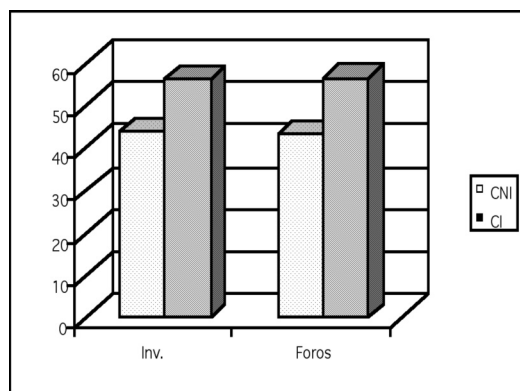
GÉNERO	PROMEDIO POR ARTÍCULO	PROMEDIO PONDERADO	REFERENCIAS Y CITAS POR MIL PALABRAS	TOTAL DE REFERENCIAS Y CITAS
AI	47	43	6,39	1.312
FP	33	37	6,14	934

La incidencia de las referencias sugiere que los educadores no temen dar acceso a la palabra de otros, situación que no parece darse en todas las disciplinas. En la investigación médica, por ejemplo, el autor citado no se nombra en el texto, sino que es señalado con un número y es referido en la bibliografía al final del artículo, dando la impresión de que su voz se mezcla con la voz de los escritores (Salager-Meyer, 1999). Es un estilo característico del discurso académico de la medicina, impuesto además por la mayoría de las revistas de medicina.

El cuadro 2 y el gráfico 1 muestran que, en términos porcentuales, las CNI y las CI tuvieron una distribución similar en ambos géneros: 43,67% de CNI y 56,33% de CI en los artículos de investigación y 43,36% y 56,64% en los foros pedagógicos. En ambos se aprecia una preferencia de los educadores por la CI.

**Cuadro 2**  
**Distribución de las citas no integradas e integradas por género**

	ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN		FOROS PEDAGÓGICOS	
<b>CNI</b>	N	573	N	405
	%	43,67	%	43,36
<b>CI</b>	N	739	N	529
	%	56,33	%	56,44
<b>TOTAL</b>	N	1.312	N	934
	%	100	%	100



**Gráfico 1. Distribución de las CI y CNI en los artículos de investigación y foros pedagógicos**

Si bien los resultados globales del análisis del corpus dan una visión general de las tendencias, opacan la heterogeneidad en cuanto a los estilos individuales de los escritores y decisiones que toman para referirse a otros autores o reportar lo que estos han dicho o hecho. De hecho, una mirada más cuidadosa a cada artículo del

corpus refleja una gran heterogeneidad y diversidad en cuanto a las decisiones que toman los escritores para atribuir el conocimiento a otros. Llamen la atención, por ejemplo, los casos extremos de una sola cita (7325041-i) y ciento noventa y uno en el 7425042-i. El primero es un artículo relativamente corto (4.227 palabras) en el que se evalúan los indicadores de escolaridad según el World Educational Report (WER), documento que constituye el tema central del texto, cuya mención fue descartada como referencia o cita, tal como se especificó en el apartado sobre los procedimientos. En el segundo artículo, la autora utiliza el método del análisis del discurso para estudiar la afectividad en los escritos de Mijares. Este método cualitativo-interpretativo requiere inevitablemente citar al autor con mayor frecuencia cuando se introducen los fragmentos del texto original que se están estudiando. De ahí que la naturaleza de la investigación también puede influir en las decisiones que toman los escritores cuando se refieren a otros. Algo similar ocurre en el discurso literario, en el que generalmente no se citan a otros autores sino al autor que se está examinando (Bolívar, 2004).

No se percibe mayor diferencia entre los escritores de ambos géneros en la manera de reportar las voces de los otros en sus discursos. Para validar esta percepción, se aplicó el programa SPSS a los resultados obtenidos en términos de la desviación estándar  $s$  (cuadro 3) y la prueba  $t$  de *student* (cuadro 4, ver página 28). La desviación estándar supera la media en la mayoría de los ítems indicando que los datos están muy dispersos, son disímiles y heterogéneos.

**Cuadro 3**  
**Desviación estándar individualmente y por grupos**

		<b>MEDIA</b>	<b>N</b>	<b>DESVIACIÓN ESTÁNDAR</b>	<b>MARGEN DE ERROR MEDIA</b>
<b>GRUPO 1</b>	AICNI	20,46	28	21,33	4,03
	FPCNI	14,46	28	12,35	2,33
<b>GRUPO 2</b>	AICI	26,39	28	32,61	6,16
	FPCI	18,89	28	19,33	3,65
<b>GRUPO 3</b>	AI	46,85	28	46,36	8,76
	FP	33,35	28	21,22	4,01

Por su parte la prueba  $t$  (cuadro 4) muestra que los resultados no son significativos. La  $s$  está muy por encima de la media en los tres grupos, lo que reafirma la dispersión de los datos en la muestra. La significancia en cada grupo es superior a 0,05 por lo cual no hay diferencias significativas entre los dos géneros de

texto (grupo 3). Asimismo, la distribución de las CNI y CI no está significativamente relacionada con el género del texto.

#### Cuadro 4

##### Resultados de la prueba t de student y significancia por grupos

		MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MARGEN DE ERROR	t	GRADO DE LIBERTAD	SIGNIF
<b>GRUPO 1</b>	AICNI FPCNI	6	23,74	4,48	1,33	27	0,19
<b>GRUPO 2</b>	AICI FPCI	7,5	33,72	6,37	1,17	27	0,24
<b>GRUPO 3</b>	AI FP	13,5	45,06	8,51	1,58	27	0,12

### 3.2 Las citas no integradas [CNI]

Los datos obtenidos revelaron que los investigadores de la educación favorecieron la CNI del tipo 'fuente' (cuadro 5) —entre un 80% y 90% aproximadamente, y el restante distribuido entre el tipo 'referencia', 'identificación' y 'ejemplo'— con una ligera ventaja en los foros sobre los artículos de investigación.

#### Cuadro 5

##### Distribución de los tipos de CNI por género

	ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN		FORO PEDAGÓGICO	
<b>FUENTE</b>	N	488	N	366
	%	85,19	%	90,37
<b>IDENTIFICACIÓN</b>	N	65	N	30
	%	11,32	%	7,4
<b>REFERENCIA</b>	N	14	N	2
	%	2,44	%	0,5
<b>EJEMPLO</b>	N	6	N	7
	%	1,05	%	1,73
<b>TOTAL</b>	N	573	N	405
	%	100	%	100



Las CNI del tipo 'fuente' (ejemplo 17) e 'identificación' (ejemplo 18) son una opción que les permite a los investigadores apoyar sus planteamientos teóricos, metodológicos e interpretativos con lo que han dicho o hecho otros. Es una forma de marcar su compromiso con los autores referidos además de demostrar a sus lectores que están actualizados.

En el ejemplo (17), el escritor sustenta su planteamiento con una referencia bibliográfica, mientras que en (18), el articulista identifica dos *formas cooperativas de aprendizaje* y el origen de estas formas, demostrando así su conocimiento sobre el tema.

(17) Un ejemplo de la relación o articulación entre los conocimientos metacognitivos y su regulación es si la persona sabe por ejemplo que la tarea que ha de afrontar es una tarea que requiere un gran esfuerzo de memoria y que puede ser incapaz de recordar todas las informaciones que vayan surgiendo, probablemente planificará e irá controlando dichas informaciones, por ejemplo apuntándolas, de otro modo que si no tiene dicho conocimiento (Martí, 1995). [6823021-f]

(18) De allí el énfasis que se le ha dado a la consideración de formas cooperativas de aprendizaje en tanto se trata de una situación social en la cual lo importante es la noción de intercambio: co-construcción, coordinación (Castillo, 1997), comunicación, negociación, consolidación (Jehng, 1997). [6723021-i]

### 3.3 Las citas integradas [CI]

En lo que se refiere a la CI, los datos revelan que en ambos géneros dominó la cita a autores en función de sujeto/agente (63,87% y 65,79%, respectivamente), seguido por el adjunto (15,97% y 19,09%) y el restante repartido entre el grupo preposicional, el grupo nominal, la estructura copulativa y otros.

De estos resultados se deriva que en seis de cada diez citas integradas, los educadores prefieren citar a los otros en función de sujeto o agente de la oración, con lo que estos ocupan un lugar preeminente. La distribución de las CI revela un comportamiento similar de los escritores de ambos géneros de texto.

## Cuadro 6

### Distribución de las citas integradas

	ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN		FOROS PEDAGÓGICOS	
<b>SUJETO</b>	N	399	N	307
	%	53,99	%	58,04
<b>AGENTE</b>	N	73	N	41
	%	9,88	%	7,75
<b>ADJUNTO</b>	N	118	N	101
	%	15,97	%	19,09
<b>GRUPO PREPOSICIONAL</b>	N	119	N	56
	%	16,10	%	10,59
<b>GRUPO NOMINAL</b>	N	9	N	12
	%	1,22	%	2,27
<b>COPULATIVA</b>	N	10	N	6
	%	1,35	%	1,13
<b>OTROS</b>	N	11	N	6
	%	1,49	%	1,13
<b>TOTAL</b>	N	739	N	529
	%	100	%	100

## 4. CONCLUSIONES

Los resultados indican que, contrariamente a lo que se esperaba (Beke, 2005), no hay diferencias significativas entre los escritores de artículos de investigación y de foros pedagógicos, en cuanto a la manera cómo los educadores presentan las voces de los otros mediante las citas y referencias, por lo que las tendencias observadas en los datos son atribuibles a la disciplina y a decisiones de la comunidad discursiva de la *Revista de Pedagogía*. De manera particular, no debe sorprender que los resultados muestren comportamientos similares de los escritores de artículos de investigación y de foros pedagógicos en cuanto al promedio de citas por artículo y por género y a la distribución de las citas no integradas e integradas y sus diferentes manifestaciones. Estos resultados obligan a redimensionar el supuesto inicial según el cual el foro pedagógico fue considerado como otro género. Si a ello se le agrega el estilo personal e individual de los escritores, que se manifiesta estadísticamente en la dispersión y heterogeneidad de los datos, la diferencia entre el artículo de investigación y el foro pedagógico se diluye.

Los educadores no dudan en cederles la palabra a los otros. Desde el punto de vista de las funciones ideacional e interpersonal del lenguaje, la escogencia de una opción tiene fines argumentativos y retóricos, refleja la actitud del que escribe ante el conocimiento y es una señal explícita del grado de compromiso del escritor con los autores citados y con el lector. Sin necesariamente citar a otros autores directamente —porque los pueden incluir en una referencia (cita no integrada), un adjunto, un grupo preposicional, un grupo nominal o una copulativa— los escritores los incorporan en sus discursos como una manera de manifestar la continuidad de la investigación educativa y discusión epistemológica. En este sentido, se distinguen de sus pares de las disciplinas científicas cuyos trabajos suelen reportar hallazgos novedosos y reflejar el progreso de la investigación en términos acumulativos (Fløttum, 2005).

Los datos por sí solos no dicen nada sino que requieren de un cotejo constante con los textos para su interpretación y codificación. Aun cuando se esperaba encontrar diferencias entre los escritores de artículos de investigación y los de foros pedagógicos, la combinación del enfoque “basado en el corpus” con el enfoque “guiado por el corpus” permitió, por un lado, explicar las categorías de análisis con los datos obtenidos, y por el otro, utilizar los datos para perfeccionar estas categorías. Igualmente se pudo comprobar en los datos la validez o no de considerar el *artículo de investigación* y el *foro pedagógico* como dos géneros diferentes. Sugiero que el artículo de investigación puede considerarse como el género dominante de una familia, entre cuyos miembros está el foro pedagógico (véase Swales, 2004). Finalmente, los resultados de esta investigación no deben extrapolarse a las demás disciplinas. Constituyen un punto de partida para otras investigaciones en corpus más amplios y variados, otros géneros académicos y otras disciplinas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarts, B. (1997). *English syntax and argumentation*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Bakhtin, M. (1986). *The problem of speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Beke, R. (2005, octubre). *La atribución del conocimiento y los investigadores de la educación*. Ponencia presentada en el XIV Congreso de Lingüística y Filología de América Latina, Monterrey, México.

- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Harlow: Longman.
- Bhatia, V. K. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Comp.), *Academic discourse* (pp. 21-39). Harlow: Longman.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Biber, D. y Conrad, S. (2004). Corpus-based comparisons of registers. En C. Coffin, A. Hewings y K. O'Halloran (Comps.), *Applying English grammar. Functional and corpus approaches* (pp. 40-56). Londres: Arnold.
- Biber, D., Conrad, S. y Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloor, T. y Bloor, M. (1995). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach*. Londres: Edward Arnold.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37(55), 7-18.
- Calsamiglia, H. y Cassany, D. (2001). Voces y conceptos en la divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística*, 11-15, 175-208.
- Calsamiglia, H. y López Ferrero, C. (2003). Role and position of scientific voices: Reported speech in the media. *Discourse Studies*, 5(2), 147-173.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En W. Chafe y J. Nichols (Comps.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology* (pp. 261-272). Norwood, NJ: Ablex.
- Coffin, C., Hewings, A. y O'Halloran, K. (Comps.). (2004). *Applying English grammar. Functional and corpus approaches*. Londres: Arnold.

- Cohen de Beke, R. (2008). Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación. Tesis doctoral no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Nueva York: Routledge.
- Fløttum, K. (2005). The self and the others – polyphonic visibility in research articles. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 29-44.
- Halliday, M.A.K. y Matthiesen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3a. ed.). Londres: Arnold.
- Hyland, K. (1999a). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (1999b). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. En C. Candlin y K. Hyland (Comps.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 99-121). Londres: Longman.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. En J. Flowerdew (Comp), *Academic discourse* (pp. 115-130). Londres: Longman.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Méndez García de Paredes, E. (2000). La literalidad de las citas en los textos periodísticos. *Revista Española de Lingüística*, 30(1), 147-167.
- Palmira Massi, M. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), 1-8.

- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Salager-Meyer, F. (1999). Referential behavior in scientific writing: A diachronic study (1810-1995). *English for Specific Purposes*, 18(3), 279-305.
- Scott, M. (2004). *Wordsmith Tools version 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tadros, A. (1985). *Prediction in text*. Birmingham: University of Birmingham, English Language Research.
- Thompson, G. (1994). *Collins Cobuild English guide 5: Reporting*. Londres: Harper Collins Publishers.
- Thompson, G. (1996). Voices in the text: Discourse perspectives on language reports. *Applied Linguistics*, 17(4), 501-530.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78.
- Thompson, P. y Tribble, C. (2001). Looking at citations: Using corpora in English for academic purposes. *Language Learning and Technology*, 5(3), 91-105.
- Tognini-Bonelli, E. (2004). Working with corpora: Issues and insights. En C. Coffin, A. Hewings y K. O'Halloran (Comps.), *Applying English grammar. Functional and corpus approaches* (pp. 11-24). Londres: Arnold.

**REBECCA BEKE**

Es profesora asociada de la Universidad Central de Venezuela. Se desempeñó como profesora de inglés en la Escuela de Educación de la UCV y actualmente coordina la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera (UCV). Es egresada de la New York University (Bachelor y Masters of Arts) y cursó el Doctorado en Estudios del Discurso de la UCV. Sus líneas de investigación se centran en la lectura y escritura en español y en inglés, así como en el discurso académico. Es coautora del libro *ECOLE: Entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura* (1996) e *Introducción a la lectura en inglés* (2000). Tiene varias publicaciones en revistas nacionales e internacionales.