

INTENCIONALIDAD Y REFLEXIVIDAD EN LA ESCRITURA DE ALUMNOS BILINGÜES INDÍGENAS DE NIVEL SUPERIOR

ERNESTO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Resumen:

Este trabajo presenta una investigación sobre prácticas de revisión y edición de textos en español de estudiantes universitarios bilingües indígenas, mediante una propuesta metodológica y conceptual para caracterizar elementos de intencionalidad y reflexividad en los escritos. En su mayoría, ellos tienen que comunicarse en español en la universidad, a pesar de que cotidianamente hablen sus lenguas originarias. Esta situación se refleja en evidencias de intencionalidad y reflexividad sobre el desempeño escrito y lo que éste les representa o impacta a estos alumnos. La investigación presenta el procedimiento metodológico para obtener y clasificar escritos representativos de los estudiantes y con ello identificar y caracterizar evidencias de intencionalidad y reflexividad sobre el desempeño. A partir de la experiencia en un sondeo exploratorio en la Universidad Pedagógica Nacional en Tehuantepec, y de la toma de decisiones metodológicas para afinar el diseño de elicitación, se aplicó el ejercicio de interacción y escritura con alumnos de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Abstract:

This article presents a study of the practices bilingual indigenous university students use to revise and edit texts in Spanish. A methodological and conceptual proposal characterizes elements of intentionality and reflexivity in their writing. On the most part, these students must communicate in Spanish at the university, although they speak their native languages on a daily basis. This situation is revealed in evidence of intentionality and reflexivity in written performance, and the resulting impact on the students. The research presents the methodological procedure for obtaining and classifying students' writing, and thus identifies and characterizes evidence of intentionality and reflexivity in their performance. Based on experience in an exploratory survey at Universidad Pedagógica Nacional in Tehuantepec, and on methodological decision-making to refine the design of eliciting such work, an exercise of interaction and writing was carried out with students at Chiapas' Universidad Intercultural.

Palabras clave: textos, redacción, desempeño académico, educación superior, reflexividad, México.

Keywords: texts, writing, academic performance, higher education, reflexivity, Mexico.

Ernesto Hernández Rodríguez es profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 3, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Av. Ing. Eduardo Molina núm. 1577, col. Salvador Díaz Mirón, 7400, México, DF. CE: ernestotem@live.com.mx

Introducción

La escritura académica en la educación superior involucra múltiples situaciones que implican un reto para la investigación. En general, en los escritos de los estudiantes apreciamos problemáticas relacionadas con la estructuración, el lenguaje académico, la coherencia, la cohesión, la organización de las ideas, la representación del autor en el texto y el manejo de los géneros textuales. Los alumnos tienen que resolver retos para lograr la comunicación académica.

En este trabajo presento los resultados de la investigación en torno a las prácticas de revisión y edición de textos de alumnos bilingües indígenas, en la línea de análisis de textos académicos, desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.¹ Presento una propuesta conceptual y metodológica sobre un enfoque de escrituras académicas para identificar, caracterizar y clasificar evidencias de intencionalidad y reflexividad en los escritos en español de alumnos bilingües indígenas. En su mayoría, ellos tienen que comunicarse en español en la universidad, a pesar de que cotidianamente lo hacen en sus lenguas originarias; es decir, tienen que resolver dificultades académicas y lingüísticas relacionadas con el español para no fracasar en la universidad.

Realicé un diseño metodológico para obtener muestras de escritura en prácticas de redacción y revisión, encaminadas a la edición y mejoramiento de los textos escritos por los estudiantes, al asumir los roles de autores y jueces de los escritos. Con el propósito de conformar una metodología de elicitación o técnica para que los estudiantes manifestaran por escrito evidencias de intencionalidad y reflexividad, realicé un primer sondeo exploratorio con alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional Tehuantepec (UPN), Oaxaca. Esta experiencia sirvió como sustento para tomar decisiones metodológicas en el diseño de elicitación, para después realizar la actividad con estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), en el sur de la república mexicana.

El centro de interés es tratar de identificar evidencias de intencionalidad y reflexividad sobre el desempeño, a partir de consideraciones conceptuales y metodológicas de elicitación y clasificación de los textos, por ello no caracterizo ni analizo los recursos formales ni gramaticales de los estudiantes al escribir en español. Sin embargo, como parte de las distintas temáticas de reflexividad, presento comentarios de los estudiantes en los

que manifiestan sus dificultades y lo que les representa escribir en español en ambiente académico, la influencia de la lengua indígena y otras cuestiones personales y contextuales sobre el desempeño escrito.

Anteriormente (Hernández, 2013) realicé un estudio con algunos textos del *corpus* de la presente investigación y también con escritos de alumnos de la UPN en Ixtepec, Oaxaca, con una perspectiva empírica y panorámica de ejemplos representativos del desempeño escrito. En esta ocasión, el énfasis está en la metodología de elicitación y en la conceptualización de la intencionalidad y la reflexividad como elementos fundamentales de la escritura. En los ejemplos destaco aspectos de intencionalidad y reflexividad sobre las experiencias de revisión y decisiones de textualización, así como las consideraciones de los alumnos al asumir el papel de jueces de los escritos de los compañeros. Considero las maneras en que los autores contemplan esas observaciones al tomar decisiones para editar sus textos, con la intención de mejorarlos.

Entorno lingüístico de los estudiantes

En el sondeo exploratorio, realizado con el propósito de construir el diseño metodológico de elicitación, trabajé con 36 alumnos bilingües de licenciatura en docencia en primaria en el curso sabatino de la Universidad Pedagógica Nacional en Tehuantepec. Todos eran hablantes de español y de alguna de las siguientes lenguas indígenas: zapoteco, zoque, mixe, chatino y huave. Conforme a las caracterizaciones del bilingüismo en México, planteadas por Manrique (1988) y Cifuentes (1998), estos alumnos presentan un bilingüismo funcional que responde a contextos específicos, puesto que utilizan la lengua indígena de manera cotidiana en determinadas funciones y contextos comunicativos, y deben emplear el español en la vida académica.

A partir de las decisiones metodológicas tomadas de la experiencia en el sondeo exploratorio, en la Universidad Intercultural de Chiapas trabajé con 51 estudiantes bilingües indígenas de la clase de lengua regional en Oxchuc y en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En Oxchuc, los alumnos eran de quinto semestre (textos 1 a 19), y en San Cristóbal de las Casas de primero (textos 20 al 33) y quinto semestres (textos 34 al 51). Todos eran hablantes de español y tzeltal. El bilingüismo de estos alumnos puede ser considerado funcional por los contextos y funciones de uso, pero el

contexto intercultural de la universidad, el turismo y el comercio de la región propicia que en la comunicación confluyan prácticas de bilingüismos incipientes y coordinados.²

En la mayoría de las universidades con población bilingüe indígena los alumnos se comunican en español hablado y escrito en las actividades académicas. Existen sistemas educativos que consideran la enseñanza de las lenguas indígenas y las recientes propuestas de educación intercultural que incorporan las lenguas regionales, el español y el inglés como lengua extranjera. Oaxaca y Chiapas tienen una variedad de lenguas indígenas y familias lingüísticas en distintos tipos de bilingüismo y de hablantes monolingües. En Oaxaca tenemos una realidad lingüística compleja, con distintos criterios para clasificar las lenguas, dialectos y familias lingüísticas, entre las que podemos ubicar la zapotecana, la oaxaqueña, la mixteca, la mazatecana, y distintas lenguas, por ejemplo, trique, huave, serrano, zoque, chontal, popoluca, cuicateco, mixe, amuzgo, chatino y chinanteco. En Tehuantepec, Oaxaca predominan el huave, una variante del zapoteco y el español, además, hay presencia del mixe y el zoque. La lengua indígena predominante en San Cristóbal de las Casas y Oxchuc, Chiapas, es el tzeltal, además, existe presencia del tzotzil, correspondientes a la familia lingüística maya. El español presenta mayoría en San Cristóbal de las Casas, por su tradición histórica y turística, además, de lenguas extranjeras debido al comercio, principalmente, el inglés.

Consideraciones teóricas sobre intencionalidad y reflexividad

Los conceptos de intencionalidad y reflexividad han sido abordados en diversas áreas del conocimiento y enfoques teóricos, por ejemplo, las representaciones mentales, aspectos cognitivos, discursivos, filosóficos, psicológicos y didácticos. En la lingüística textual estos conceptos son motivo de polémica como objetos de estudio y aún se encuentran en construcción. Los estudios de la intencionalidad y la reflexividad en las prácticas de textualidad cobran importancia con el surgimiento de la lingüística del texto, inicialmente en la propuesta de Beugrande y Dressler (1997) sobre estándares de textualidad y, posteriormente, en el trabajo de Hyland (2005), quien aborda la reflexión textual o metacognitiva en las prácticas de escritura. Estos trabajos iniciaron el estudio lingüístico de los recursos y conocimientos formales y textuales involucrados en la conformación de un texto. Recanati (1979 y 2004) investiga la reflexividad en

la construcción de significados y Oxford (1990) propone que los alumnos pueden desarrollar estrategias compensatorias para enfrentar reflexiva y regulativamente problemáticas comunicativas. Destacan las investigaciones sobre reflexividad contextual y cultural (Turner, 2011) y de construcción de identidad en la escritura (Ivanič, 1988).

En la lingüística textual, la caracterización del desempeño escrito involucra el manejo de recursos y conocimientos textuales formales y contextuales. En esta perspectiva, la textualización está conformada por aquello que realizamos y tomamos en cuenta al escribir un texto, y esto no se limita a la estructura formal; incluye cuestiones contextuales, culturales, interactivas, de identidad y de construcción de conocimiento.³ La intencionalidad, como aquello que motiva a quien trata de plasmar su pensamiento por escrito, y la reflexividad, como la forma y la actitud para enfrentar las decisiones de textualización, son elementos constitutivos fundamentales que dan vida a la escritura.

En el ámbito de la escritura, propongo que la intención, como el pensamiento formal y contextual conformado en las estructuras mentales, se materializa en una diversidad de manifestaciones o intencionalidades escritas. La manifestación de la intencionalidad puede corresponder a parcialidades o a algo totalmente diferente de la intención mental y personal, por ejemplo, cuando el individuo intenta pero no logra plasmar algo por escrito o bien lo hace de manera implícita o ambigua. Sucede que, en ocasiones, una persona puede expresar oralmente con claridad su pensamiento, pero al escribirlo enfrenta dificultades. En este caso, la intencionalidad puede reflejar parcialidades o aspectos distintos de la intención.

Considero la diferencia entre intención e intencionalidad, misma que es tema de discusión más allá del significado práctico de la palabra *intención*, como el propósito o motivo para hacer algo. En una propuesta de la lógica informal para indagar el propósito o intención en la argumentación, Copi y Burges-Jackson (1996) examinan los argumentos y los intentos de argumentación en el contexto de la intencionalidad. Beuchot (2002) plantea que en ocasiones la intencionalidad que aparece de manera clara en un texto puede tener otra, totalmente diferente, tal vez como un acto consciente o como algo que quien escribe no pretendía expresar. En virtud de que el pensamiento intencional es mental y personal, solo podemos llegar a conocer, parcial o totalmente, las intenciones de las personas en lo externo, en este estudio, en lenguaje escrito. En la sociolingüística la

reflexividad es “un mecanismo constitutivo, intencional y regulativo de la comunicación lingüística, que se expresa a través de representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones, juicios y descripciones de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes” (Muñoz, 2010:18).

Considero que la reflexividad es la manifestación de diversos tipos y modalidades del pensamiento y conocimiento reflexivo; está conformada por el conjunto de concepciones, ideas, pensamientos, conocimientos y actitudes regulativas e intencionales en distintas facetas, algunas como intuiciones y otras como conocimientos consolidados. El individuo puede manifestar reflexividad como conocimiento intuitivo o creencias sobre algunos aspectos del desempeño. También puede desarrollar mayor reflexividad sobre dichas intuiciones o creencias. La reflexividad es la manifestación consciente o inconsciente, implícita o explícita, generalmente, de parcialidades del pensamiento reflexivo.

Propongo que la reflexividad sobre la escritura es un proceso jerárquico, cíclico, multifacético y recursivo en distintos tipos de conceptualizaciones sobre la valoración del desempeño propio y el de otros. Incluye los factores que el individuo concibe, considera y manifiesta como relevantes para el desempeño escrito.

La caracterización de las prácticas de escritura y del desempeño textual requiere el establecimiento de objetos o temáticas de reflexividad que permitan proponer categorías de clasificación para el estudio de los escritos. Estos criterios facilitan la toma de decisiones metodológicas de elicitación encaminadas a tratar que los estudiantes expresen determinados aspectos o temas de interés que propicien la reflexión sobre el desempeño escrito. En las categorías de clasificación textual, considero: *a)* la reflexividad relacionada con los estándares de textualidad propuestos por Beugrande y Dressler (1997) y con la reflexión textual o metacognitiva en las prácticas de textualización (Hyland 2005) y *b)* la reflexividad contextual y de identidad en la escritura, tal como apreciamos en los trabajos de Turner (2011) e Ivanič (1988).

Beugrande y Dressler (1997) establecieron que los estándares de textualidad son los criterios y valoraciones que autores y lectores consideramos que debe tener un texto cualquiera para responder adecuadamente en determinado contexto y situación comunicativa: cohesión, coherencia,

intencionalidad, informatividad, situacionalidad, aceptabilidad y efectividad. La cohesión está relacionada con los elementos formales gramaticales y de estructuración textual, y la coherencia permite que las ideas relacionadas en un texto transmitan un mensaje claro y entendible. Los estudiantes emplean el estándar textual de informatividad al expresar un mensaje con los distintos referentes de información empleados. Cuando los estudiantes se comunican en determinada situación o contexto manifiestan el estándar de situacionalidad. La aceptabilidad pone de manifiesto la pertinencia y propiedad de un escrito en un contexto y género textual en una situación comunicativa. Beugrande y Dressler (1997) destacan la aceptabilidad como la valoración que el lector hace del texto. La intencionalidad refleja la actitud para tratar de lograr determinados propósitos comunicativos, y la intertextualidad representa las relaciones de forma y significado entre distintos textos. Empleo categorías sobre estos estándares como una metodología para tratar de ubicar estas temáticas de reflexividad en los textos.

Además, sobre la propuesta de Hyland (2005), relacionada con la reflexión textual o metacognitiva en las prácticas de textualización, considero la intencionalidad y la reflexividad sobre las decisiones textuales y la manera de afrontar los recursos relacionados con la representación del autor y los interlocutores en el texto, y las relaciones de referencia textual. Estos criterios son relevantes para apreciar la manera en que el autor se asume en el texto, en los roles de autor y juez, y cómo representa a sus interlocutores al comentar el desempeño escrito de otros. Asimismo, centro el aspecto de las relaciones de referencia textual exclusivamente en las decisiones de los estudiantes al referirse o remitirse a evidencias de reflexividad mediante ejemplos relacionados con el desempeño plasmado en los textos, ya sea de manera concreta o implícita.

La propuesta de crear categorías para mirar y clasificar los textos conforme a las propuestas de Beugrande y Dressler (1997) y Hyland (2005) es una plataforma fundamental para abordar la reflexividad sobre el desempeño e incorporar, tal como considera Oxford (1990), las decisiones reflexivas de los estudiantes para crear estrategias para tratar de resolver dificultades de textualización. Esta es una manifestación de la intencionalidad y reflexividad en el desempeño escrito. Al proponer categorías para clasificar los textos, tomo en cuenta las cuestiones contextuales, relacionadas, por ejemplo, con

la construcción de significados e identidad y lo cultural, que impactan en el proceso de escritura, tal como proponen, por ejemplo, Turner (2011) e Ivanič (1988). En la metodología de elicitación y en la clasificación textual es fundamental tomar en cuenta las temáticas de reflexividad sobre recursos formales de textualización y contextuales del desempeño. Las temáticas de reflexividad contextual sobre el desempeño involucran, por ejemplo, los impactos de escribir en español, como lengua dominante en ambiente académico, el ser alumnos bilingües indígenas, así como las manifestaciones de estos aspectos en el desempeño.

La consideración de las temáticas de reflexividad sobre el manejo de recursos textuales así como de cuestiones contextuales en el desempeño escrito permite establecer que la textualización es un proceso integral en el manejo y desarrollo de habilidades de escritura. La textualización involucra la estructuración formal, las funciones del lenguaje escrito, los aspectos contextuales, culturales y de construcción de conocimiento e identidad. La textualización se manifiesta en la intencionalidad comunicativa, en los diversos géneros textuales y en la representación textual del autor y de los interlocutores.

Criterios metodológicos para la elicitación

La elicitación es el proceso metodológico para tener acceso a la información, los datos que manifiestan o proporcionan los alumnos mediante una dinámica o diseño elaborado y, en este caso, obtener muestras representativas de los escritos en un ambiente académico. En el marco de la etnografía de la comunicación, Brice Heath (1983) y Brice Heath y Street (2008) conciben la elicitación como una técnica metodológica para acceder a las prácticas y concepciones de los individuos en un entorno contextual, manifestadas en las interacciones y las relaciones culturales involucradas en la producción lingüística y en el aprendizaje de la lengua.

El propósito del diseño de elicitación era que los estudiantes, en la medida de lo posible, manifestaran en sus desempeños de redacción, edición y en sus comentarios, elementos de reflexividad relacionados con los estándares de textualidad de Beugrande y Dressler (1997), las reflexiones textuales sobre la representación de interlocutores y de referencia a las temáticas del desempeño escrito (Hyland, 2005), así como elementos contextuales relacionados con el desempeño (Ivanič, 1988) y (Turner, 2011). La idea era ver de qué manera el diseño metodológico podía favorecer que estas

temáticas de reflexividad aparecieran reflejadas en las decisiones de textualización. Las prácticas de elicitación involucraron distintos tiempos, interacciones, recursos y materiales. Su diseño lo trabajé con el apoyo de algunos estudiantes de posgrado.⁴

Sondeo exploratorio

Con el propósito de comenzar a tomar las primeras decisiones para elaborar un diseño de elicitación, realicé un sondeo exploratorio con 36 estudiantes bilingües indígenas del curso sabatino en la licenciatura en docencia en la Universidad Pedagógica Nacional plantel Tehuantepec, Oaxaca. Como apunté antes, los alumnos hablaban español y alguna de las siguientes lenguas: zapoteco, zoque, mixe, chatino y huave. El foco de interés era obtener muestras del desempeño en la revisión y edición de los textos, en las que pudiera apreciar algunas evidencias de intencionalidad y reflexividad sobre el desempeño.

Solo fue posible hacer la actividad como parte de la clase de un profesor. Los alumnos llevaron un reporte escrito, solicitado anteriormente, en el que comentaban temas de una clase previa a la que nosotros no asistimos. El profesor nos indicó cuáles eran y nos permitió realizar la actividad con su grupo en la última hora de la clase sabatina de 9 a 15 horas. Los alumnos desarrollaron cuatro temas: *a)* grupo étnico y antropología, *b)* nacionalidad e identidad cultural, *c)* Estado monoétnico y lenguas vernáculas y *d)* marxismo. Ellos habían expuesto los temas en plenaria y al final elaboraron su texto. El profesor les devolvió su escrito con una calificación asignada de MB o B.

En la sesión de elicitación les pedimos a los estudiantes que revisaran su texto. Intercambiaron sus escritos, les entregamos una hoja y escribieron su nombre y el del alumno a quien revisarían su escrito con la siguiente indicación: “Has recibido el escrito de uno de tus compañeros. Revísalo con atención y cuidado y escribe los aspectos que consideras que tu compañero debe tomar en cuenta para realizarlo de mejor manera ¿Qué sugerencias le harías para mejorar ese mismo texto?”. El propósito de estas instrucciones era centrar la atención en los recursos textuales de escritura y la valoración del desempeño. La idea era que los estudiantes, en su rol de jueces, manifestaran elementos de reflexividad relacionados con estándares de textualidad y la representación de autores e interlocutores al dirigirse al compañero, así como otras valoraciones contextuales sobre el desempeño.

La instrucción tiene impactos sobre la actitud y lo que a los estudiantes les representa recibir comentarios de un compañero. En ocasiones, los alumnos no se sienten cómodos al escribir y recibir comentarios, y esto influye en el desempeño.

Al terminar les pedimos a los jueces que le comentaran oralmente al compañero las observaciones sobre su escritura; después, que tomaran sus propios textos y la hoja de observaciones que realizó el juez, y les entregamos otra hoja para que redactaran la versión final. La instrucción fue: “A partir de las sugerencias que te han hecho, ahora tómalas en cuenta para hacer una versión final de tu texto. ¡Haz tu mejor esfuerzo para mejorarlo!”. En este caso, la retroalimentación oral permite aclarar dudas tanto del autor como del juez, ampliar información, negociar puntos de vista y propiciar la comunicación y la reflexión. Al motivarlos para hacer su mejor esfuerzo en la redacción de la versión final, los estudiantes pueden tomar en cuenta sus propias habilidades y recursos textuales para tratar de mejorar el escrito.

Este primer sondeo me permitió tomar decisiones metodológicas para conformar el diseño de elicitación. De primordial importancia era tener una interacción donde el docente nos permitiera aplicar el diseño de actividades. Era necesario trabajar con actividades centradas en el tema del desempeño lingüístico, ya que en el sondeo los estudiantes abordaron temáticas diversas que no propician la discusión sobre la escritura. Era fundamental aprovechar la ocasión para que, desde el inicio, los alumnos escribieran y reflexionaran sobre el tema del desempeño en la escritura en contexto académico. Por ello, para iniciar la siguiente fase decidí trabajar con algún material sobre esta temática, con el propósito de fomentar inmediatamente la discusión y reflexión sobre el tema.

En su mayoría, los estudiantes en su rol de jueces comentaron aspectos formales correspondientes a los estándares de cohesión y a la informatividad relacionada con los contenidos de la clase. Por esta situación, requería incluir en el diseño aspectos que propiciaran la reflexión de los jueces sobre aspectos vinculados con los demás estándares de textualidad. En general, los jueces comentaban el desempeño del compañero, pero no hacían sugerencias para ayudarlo a mejorar su escrito. Son escasos los que se referían a ejemplos concretos del desempeño sobre los textos comentados, por lo que en la modificación del diseño consideré la reflexión concreta sobre la escritura de estudiantes universitarios. Algunos alumnos

no escribieron sugerencias al compañero, en su lugar, se referían a éste en tercera persona del singular, tal como si le estuvieran escribiendo un reporte al profesor para evaluar la escritura del compañero. Entonces el diseño debería propiciar la representación del autor y de interlocutores, tal como considera Hyland (2005). Por ello, en el diseño insistí en que los jueces se dirigieran al autor de manera directa. En suma, los estudiantes escribieron evidencias escasas de intencionalidad y reflexividad. El problema radicaba en el diseño de elicitación; era necesario modificarlo a partir de estos primeros resultados.

Aplicación del diseño de elicitación

Con la idea de propiciar la reflexión sobre el tema del desempeño escrito, en la aplicación del diseño de elicitación en la Universidad Intercultural de Chiapas decidí propiciar una interacción basada en una reflexión sobre experiencias de redacción de jóvenes de licenciatura. Recordemos que en la UNICH las lenguas de la región corresponden a la familia maya, sin embargo, se justifica trabajar con una población de estudiantes bilingües indígenas distinta a la del sondeo exploratorio porque, tal como expresé anteriormente, el interés es la caracterización de evidencias de intencionalidad y reflexividad en los textos. Por lo anterior, este estudio no es comparativo entre estudiantes de dos universidades; el sondeo en la UPN, solo fue una experiencia para la posterior aplicación de la metodología de elicitación. Los resultados no pueden ser generalizados a otras poblaciones de estudiantes, solamente son evidencias y tendencias representativas, como resultado de una metodología.

Les platicamos a los alumnos nuestra experiencia anterior en la UPN de Oaxaca y les presentamos un texto en el que un estudiante oaxaqueño tendría que hacer una segunda versión después de leer los comentarios de un compañero que asumió el rol de juez, pero el autor no hizo la segunda versión; en su lugar escribió promesas para mejorar la escritura. Decidí no presentarles la primera versión porque el autor oaxaqueño aborda cuestiones ajenas a la escritura académica y deseaba evitar que se desviaran del tema. A continuación transcribo las sugerencias y comentarios del juez y la segunda versión del autor, tal como escribieron sus textos.⁵ Lo mismo haré en los siguientes ejemplos de escritura. Para evitar confusiones, en adelante me referiré a ellos como autor y juez oaxaqueños.

Sugerencias y comentarios del juez oaxaqueño

1. Poner atención con los acentos
2. Continuar con el párrafo.
3. No repetir varias veces las palabras.
4. No repetir los conectores varias veces
“conectores: la coma, la letra ‘y’.”
5. Tener la paciencia de escribir o hacer la letra de molde
6. El punto se ocupa para separar el párrafo o bien para continuar con el párrafo.
7. Ser congruente con las escrituras
8. Ponerle sangría a tu escritura
9. Tener letra legible
10. Tener pensado lo que quieras escribir
11. Ten tus pensamientos dentro del salón de clases, deja un lado tus otras cosas.

Texto del autor oaxaqueño, tras la lectura de los comentarios

Ahora me prometo a mejorar mi escritura es cierto lo que dijo mi compañero la escritura no logre escribir la letra legible y también me falto poner las comas, punto, sangría, separar párrafos debo de mejorar la escritura y tambien debo de pensar antes de escribir lo que debo de pensar de los x salones porque se me dificulta captura algunas palabras o aveces no capto las palabras que el maestro esta explicando o a veces me quedo pensando como debo de escribir en un deporte de la lectura. o tambien debo de participar porque cuando estoy exponiendo un tema es donde me gana los nervios y es donde se me olvida las cosas que debo de hablar por esa razón es donde no puedo lograr a terminar de exponer el tema.

Además de centrar la discusión e interacción en torno al desempeño escrito de estudiantes, el propósito de seleccionar estos textos era enfocar la atención en temáticas relacionadas con los estándares de textualidad de Beugrande y Dressler (1997). Las observaciones del juez oaxaqueño sobre la forma y recursos textuales se relacionan con la cohesión y la recomendación de ser coherente. Alude a cuestiones de intencionalidad al recomendar que el compañero tenga pensado lo que quiera escribir. Al decirle que tenga sus “pensamientos dentro del salón” se refiere a que los contenidos deben estar relacionados con un tema y circunstancia escolar. Estos aspectos corresponden a los estándares de situacionalidad y aceptabilidad en ambiente académico. Podemos apreciar la representación del interlocutor y la referencia concreta a ejemplos sobre el desempeño, como temas de interés en la reflexividad de textualización o metalingüística, propuesta por Hyland (2005).

En la reacción del autor oaxaqueño destacan la reflexión sobre dificultades al manejar recursos textuales y problemáticas personales de aprendizaje,

hábitos, estrategias y actitudes. Reflexiona sobre el impacto y lo que le representa escribir en español. La manera de compartir sus dificultades e intentos para resolverlas permite prestar atención a la búsqueda y el desarrollo de estrategias para lograr la comunicación, tal como propone Oxford (1990). El texto puede favorecer que los estudiantes traten de explicar los motivos de su propio desempeño, por ejemplo, cuestiones personales, de actitud, de aprendizaje o por la situación de ser indígenas bilingües y las dificultades de escribir en español, como lengua dominante en situación escolar. La idea de presentar estos textos es despertar el interés sobre el desempeño escrito y que los estudiantes, en su caso, puedan animarse a comentar distintas temáticas al respecto, por ejemplo, aspectos formales de textualización, personales y contextuales.

Tenía planeadas tres sesiones, pero no fue posible realizar la tercera, destinada a que los alumnos editaran la segunda versión, debido a un paro estudiantil. A pesar de esta situación, decidí no eliminar ninguna actividad y únicamente reduje el tiempo de las interacciones orales. Al final de la segunda sesión algunos estudiantes lograron reescribir su texto, otros comenzaron y no acabaron, y otros nunca lo escribieron, la mayoría simplemente copió su texto inicial. Por ello, esta última parte, a pesar de que muestra datos relevantes, no la incluí en la caracterización de los textos.

Sesión 1 (una hora)

Nos presentamos, realizamos la explicación de la actividad y les proporcionamos a los alumnos los textos. Leímos grupalmente los escritos del autor y el juez oaxaqueños en voz alta, les permitimos releerlos. Los invitamos a reflexionar sobre los comentarios del juez, y sobre la reacción del autor oaxaqueño al escribir una segunda versión conformada por promesas. Propiciamos una breve discusión oral en equipos y al final de manera grupal. Después motivamos a los alumnos a que escribieran comentarios sobre los escritos del autor y el juez oaxaqueños, y que nos compartieran sus experiencias sobre la escritura académica. Éstas fueron las instrucciones:

Te invitamos a que comentes las reflexiones del estudiante en el texto que acabas de leer, sobre lo que sucede cuando escribe en la universidad y, así como él lo hace, tú también reflexiona por escrito sobre tus propias experiencias de escritura en ambientes escolares, tus habilidades, los aspectos que se te facilitan y dificultan, la manera en que vives la experiencia de redacción y lo que sig-

nifica para ti, especialmente cuando tienes que tomar decisiones para intentar expresarte con claridad y proponer soluciones para redactar mejores textos escolares. Comparte tu experiencia y escribe un texto que, principalmente, te ayude a tu propia reflexión para mejorar tu escritura, y además, inspire a otros a este tipo de reflexiones.

A diferencia de lo realizado en el sondeo exploratorio, en este caso lo primordial era comentar la escritura de un estudiante anónimo, de la UPN Tehuantepec, para que nadie se sintiera incómodo o inconforme al recibir de un compañero opiniones sobre su desempeño. Posteriormente los invitamos a compartir por escrito sus propias experiencias. Esto ayudó a que los estudiantes se expresaran con más libertad. Después les pedimos que mencionaran las características que consideraban que debe tener un texto claro y bien redactado, que se entienda y funcione en un ambiente académico. Los alumnos expresaron sus ideas y, sin hacer comentarios, las escribimos en una lista en el pizarrón. El propósito de esta interacción era focalizar de manera grupal la atención en el tema de la escritura académica, principalmente, sobre opiniones relacionadas con estándares de textualidad. Enseguida los invitamos a asumir el rol de jueces y a hacer una lista, a manera de plan, para escribir comentarios y sugerencias al compañero. Les pedimos que leyeran el texto del compañero y que escribieran lo que debería mejorar.

Sesión 2 (una hora)

Proporcionamos la guía de apoyo. Comentamos que en la sección 1 les compartimos aspectos que, en un ejercicio similar, un grupo de estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa consideró relevantes para un texto académico, sin embargo, no comentamos los aspectos considerados por esos alumnos, porque la idea era solamente destacar que otros estudiantes también reflexionan sobre la escritura. Les dijimos que esta información y la lluvia de ideas podrían ser de utilidad.⁶ Veamos esta sección.

Sección 1

ASPECTOS RELEVANTES SOBRE LA ESCRITURA

- a) Procurar que el texto tenga armonía, que esté organizado en su estructura, en las concordancias entre pronombres, género, número y referencia, y que esté gramaticalmente bien armado.

- b) Intentar que el texto sea claro y fácil de entender. Aquello que vas a explicar o plantear, debe coincidir con lo que escribes en el desarrollo a lo largo del texto; por lo tanto, no ser incongruentes.
- c) Reflejar una intención, informar, responder a la situación, ser aceptable, eficaz, eficiente y tener propiedad.

Inmediatamente leímos en la sección 2 de la guía una propuesta de apoyo para organizar los comentarios que escribirían a sus compañeros.

Sección 2

¿A quién escribirás tu texto?

¿Qué deseas demostrar, expresar o comentar en torno a la reflexión sobre la escritura de tu compañero?

¿Cómo organizarás tus ideas?

Ideas principales que desarrollarás en tu texto: Enlístalas en orden de importancia para ti.

Aspectos de reflexión y sugerencias sobre la escritura de mi compañero.

Conclusión o cierre.

Les pedimos que le escribieran un texto con observaciones y sugerencias a un compañero “a manera de carta”, pues recordemos que en el sondeo exploratorio en Tehuantepec algunos alumnos escribían dirigiéndose al profesor y otros hacían descripciones del texto. Les proporcionamos hojas con las siguientes instrucciones.

Has recibido el escrito de uno de tus compañeros. Revisalo con atención y cuidado y redacta un texto a tu compañero en el que le hagas observaciones y comentarios sobre su manera de escribir y los aspectos que debe tomar en cuenta para modificar y mejorar su escrito en una segunda versión.

Al terminar los jueces devolvieron el texto a los autores y les pedimos a los jueces que comentaran oralmente a sus compañeros sobre sus desempeños. Les pedimos a los autores que escribieran su opinión de los comentarios del juez: “¿Qué opino de lo que escribió el juez sobre mi texto? ¿Estoy de acuerdo? ¿Por qué?”. Les solicitamos que consideraran los siguientes aspectos de la guía, y después redactaron la segunda versión.

Sección 3

- a) ¿Cómo describo y evalúo mi texto? ¿Por qué? ¿Qué se me facilita y dificulta?
- b) ¿Qué aspectos influyen en que yo escriba de esta manera?
- c) Lo que experimento y significa para mí redactar y revisar mi propio texto y el de otro en la universidad.
- d) Cómo planearé y organizaré mi texto para mejorarlo, lo que modificaré, ¿cómo y por qué?

El propósito de esta última actividad era abordar temáticas de reflexividad relacionadas con la autorreflexión y la valoración del desempeño propio. En conjunto, el diseño de elicitación centrado desde un inicio en temáticas de escritura en contexto escolar sirve para la reflexión sobre los siguientes desempeños: el de un alumno anónimo de Tehuantepec, el personal al compartir las propias experiencias de escritura, el de un compañero al asumir el rol de juez y, finalmente, el del juez que les comentó su escrito. Este diseño favoreció los comentarios críticos porque aparecen distintas facetas de reflexión. En particular, iniciar con el desempeño de un desconocido anónimo permite mayor libertad para comentar y no produce molestias por recibir críticas de un compañero. Además, compartir experiencias con distintos interlocutores, asumir el rol de juez y opinar sobre los comentarios recibidos son manifestaciones que reflejan elementos de intencionalidad y temáticas de reflexividad.

Metodología de caracterización y clasificación textual

Para decidir categorías para la caracterización textual, utilicé distintos criterios de clasificación que modifiqué a partir de la experiencia en el sondeo exploratorio. El interés era crear categorías correspondientes a temáticas de reflexividad relacionadas con estándares de textualidad y reflexiones de textualización, así como criterios contextuales. Inicialmente era necesaria una clasificación general sobre el tipo de textos de la muestra. Esta primera experiencia en el sondeo exploratorio, me sirvió para determinar el establecimiento de las categorías definitivas.

Primeros acercamientos en el sondeo exploratorio

En el sondeo los estudiantes escribieron distintos tipos o géneros textuales, debido a que el trabajo era un reporte de clase asignado por el profesor. Por ello, encontramos textos expositivos y narrativos de las actividades y

contenidos de la clase, y, en menor medida, algunos comentarios sobre estos últimos. El criterio inicial de clasificación fue el tipo de texto o recurso discursivo empleado, sin embargo, estos datos no aportaban información relacionada con la intencionalidad y la reflexividad sobre el desempeño, tal como vemos en el cuadro 1. Los temas abordados, correspondientes al estándar de informatividad, están relacionados con los contenidos de la clase.

CUADRO 1

Clasificación de los textos conforme con el tipo de texto

| Tipo de texto: recursos discursivos empleados | Versión inicial | Versión final |
|--|------------------------|----------------------|
| Narración de actividades desarrolladas | 12 | 9 |
| Expone secuencia de temas de la clase sin desarrollarlos | 14 | 14 |
| Esquema o listado de ideas conceptos o definiciones | 4 | 4 |
| Expresa impresión personal al narrar o exponer actividades o temas de la clase | 3 | 6 |
| Comenta los temas y lo aprendido | 3 | 4 |

En los datos del cuadro 1 apreciamos una concepción importante de los estudiantes sobre la naturaleza de un “reporte para comentar los temas de la clase anterior”. Utilizan predominantemente recursos narrativos y expositivos en las versiones iniciales y finales: 12 y 9 en narración de actividades y 14 y 14 en exposición de secuencia de temas, respectivamente. Aun cuando los alumnos no emplean el recurso discursivo y el tipo de texto para comentar los contenidos, éstos permiten destacar la intencionalidad en el desempeño para tratar de comentar determinado tema. Sin embargo, requería un diseño de elicitación que propiciara que todos los estudiantes, en la medida de lo posible, escribieran comentarios sobre el desempeño en el primer escrito.

La mayoría de evidencias de reflexión sobre el desempeño aparece en los comentarios y observaciones de los jueces. En el siguiente ejemplo, el juez plantea que el texto debe cumplir con cuestiones relacionadas con

estándares de aceptabilidad, cohesión en la estructuración e informatividad en el contenido, así como cuidar el género textual.

[i] Hola compañero de lo que observe en tu texto que realizastes considero que te falta desarrollar un poco mas el texto que pidio el maestro ya que también le hace falta un inicio, desarrollo y una conclusión por lo que a la forma que el maestro pidio el trabajo considero que no fue así ya que tu lo que hicistes fue escribir las ~~definiciones~~ conceptos de cada palabra que vimos, ya que yo como le entendi fue que describiéramos lo que aprendimos y vimos durante la clase por lo que creo que devistes aber hecho es un texto más amplio o no tanto pero describir lo que entendistes, [...] (trth25j).

A partir de las manifestaciones de intencionalidad y de algunas evidencias, en su mayoría incipientes e implícitas, en los comentarios podemos apreciar reflexiones sobre el tipo de texto, los conocimientos, las temáticas y los estándares de textualidad de Beugrande y Dressler (1997): coherencia, cohesión, informatividad y efectividad, relacionados con el tipo de comentario, el género textual y la información o temáticas. Las opiniones de los jueces sobre el desempeño me permitieron proponer, como primer criterio metodológico de clasificación, el tipo de reflexividad sobre aspectos de textualización. Propongo un tipo de reflexividad “parcial” en la que el juez se limita a comentar de manera expositiva, normativa o prescriptiva, o bien solo hace sugerencias, sin comentar sobre la escritura. Además, considero un tipo de reflexividad “compuesta”, en la que los jueces hacen comentarios y sugerencias a su compañero.

La manera en que los jueces hacen referencia al desempeño del compañero, con ejemplos concretos de la escritura en los textos o bien solamente con referencias implícitas, constituye un criterio al establecer categorías de reflexividad en las prácticas de textualización, relacionadas con la propuesta de Hyland (2005) y con el estándar textual de informatividad. En el cuadro 2 tenemos este primer acercamiento metodológico para crear las categorías de clasificación conforme al tipo de reflexividad en términos de comentarios y sugerencias, y el tipo de referencia a los recursos de textualización.

Es evidente la necesidad de fomentar la reflexividad con comentarios y sugerencias sobre el desempeño, debido al predominio de quienes solo comentan (18 de 36), es decir, la mitad del total alumnos, y que los textos con reflexividad parcial (24 de 36) son el doble de los que presentan reflexi-

vidad compuesta (12). Existe reflexividad más crítica en quienes comentan, sugieren y hacen referencia explícita con ejemplos (15 de 36). El avance en la reflexividad se aprecia en el predominio de referencias a recursos de textualización y, particularmente, en quienes lo hacen de manera explícita.

CUADRO 2

Tipos de reflexividad en los comentarios del juez (UPN Tehuantepec)

| Tipo de reflexividad del juez | Sin referencia a recursos de textualización | Referencia a recursos de textualización | Referencia explícita con ejemplos | Total |
|-------------------------------|---|---|-----------------------------------|-----------|
| Reflexividad parcial | | | | |
| Solamente comenta | 7 | 7 | 4 | 18 |
| Solamente sugiere | 0 | 4 | 2 | 6 |
| Reflexividad compuesta | | | | |
| Comenta y sugiere | 0 | 3 | 9 | 12 |
| Total | 7 | 14 | 15 | 36 |

Predominó el tema y la referencia a aspectos formales, debido al énfasis sobre el desempeño en la interacción y a que los escritos ya tenían una calificación asignada por el profesor: MB y B; esto influye en las opiniones sobre el desempeño ya evaluado. En las segundas versiones vemos una preocupación mayor sobre la cohesión textual, por ejemplo, en el trth09 el autor intenta resolver aspectos relacionados con el estándar textual de cohesión, la gramática y la concordancia:

Versión inicial:

[i] La Sociología fundó August comte en el siglo XIX

La Antropología son semejanzas y diferencia del hombre. [...]

Una paradigma habla sobre el ~~estilo~~ estímulo y el estímulo enfoca una respuesta [...]

Nacionalidad es aquellos personas que representan a un Estado, en donde ellos tienen sus propios derechos y obligaciones. [f]

Segunda versión:

[i] A mediados del Siglo XIX el señor August Comte fundó la Sociología.

La diferencia y semejanzas que tienen el hombre se basa por medio de la Antropología. [...]

[...] para mí el conocimiento innato es todo persona que aprende desde sus primeros pasos (nacimientos). [...]

La paradigma tiene dos grandes aspectos para mejorar a los alumnos, [...]

Grupo étnico es el conjunto de personas que están regido en un mismo gobierno, que cada grupo étnico tiene un sólo idioma y sus propios tradiciones diferentes. [f] (trth09).

A pesar de las dificultades en el desempeño, el autor manifiesta reflexividad implícita en las decisiones de textualización, que reflejan la intencionalidad para mejorar, aunque no logre resolver las dificultades. El juez le comenta que su “escritura esta muy bien”, pero el autor trata de mejorar su escrito. Vemos evidencias de representación textual del autor al comentar en primera persona del singular. La intencionalidad y la reflexividad implícita se reflejan en los intentos por darse a entender, como estrategias compensatorias en el aprendizaje y la regulación del desempeño (Oxford, 1990).

A partir de los resultados obtenidos en este sondeo, el principal reto era crear un diseño que propiciara la presencia de evidencias de intencionalidad y reflexividad en los comentarios y las sugerencias sobre el desempeño, y que pudiéramos identificar, de ser posible, estándares de textualidad, representaciones textuales del autor y los interlocutores y con referencias concretas a ejemplos del desempeño personal o de otros.

Decisiones sobre criterios de clasificación y caracterización textual

Las decisiones aplicadas en la siguiente fase de elicitación dieron como resultado en los textos de los alumnos una variedad de facetas de reflexividad. A diferencia de lo sucedido en el sondeo exploratorio, los escritos están conformados por comentarios y sugerencias sobre temáticas de la escritura académica. Encontramos unos con un tipo de reflexividad incipiente, con representaciones o creencias sobre ideas de la escritura, principalmente, prescriptivas o normativas. También vemos evidencias multifacéticas de reflexividad en los comentarios y las temáticas abordadas. Hallamos rela-

ciones de referencia implícita y explícita con ejemplos sobre recursos de textualización. Destacan las manifestaciones de reflexividad y actitudes sobre el desempeño manifestadas en los comentarios y la representación textual en primera persona del singular de autores y jueces y, por otra parte, distanciamientos en impersonal o en primera persona del plural, al reconocer o compartir aspectos del desempeño personal. Esta variedad permitía clasificar los textos conforme distintas categorías relacionadas con evidencias de intencionalidad y escritura. Establecí el siguiente criterio de clasificación sobre la reflexividad a partir del tipo de comentarios:

- 1) alumnos que escribieron comentarios prescriptivos (con representación directa o inclusiva) o simplemente generalidades (sin comentar el texto ni compartir experiencias, con distanciamiento en su representación en el texto),
- 2) reflexividad parcial sobre la actividad desarrollada: alumnos que comentan el texto del autor y el juez oaxaqueños o bien compartían experiencias personales sobre su propio desempeño,
- 3) reflexividad compuesta sobre la actividad desarrollada: los alumnos que comentan el texto del autor y el juez oaxaqueños y, además, comparten experiencias sobre su propio desempeño.

En el cuadro 3 tenemos la clasificación general de los textos conforme a las categorías propuestas. Existe avance en la intencionalidad y la reflexividad en la amplia diferencia entre comentarios generales o prescriptivos (9 de 51), que reflejan poca o incipiente reflexividad al alejarse del tema del desempeño y, por otra parte, la reflexividad compuesta con comentarios, sugerencias, representación directa y ejemplos concretos (29 de 51). Cuando los alumnos expresan y comparten con sus interlocutores de manera directa, en primera persona del singular, cuestiones de su desempeño personal reflejan una postura crítica hacia su escritura, a diferencia de quienes toman distancia en impersonal o junto con otros para comentar sus desempeños. El predominio de referencias explícitas (18) o no explícitas (19) a ejemplos de escritura, se debe a que la actividad estuvo centrada en la temática del desempeño escrito.

Cuando los alumnos asumen el rol de jueces consideré los siguientes criterios:

- 1) temas generales sin sugerencias ni comentarios al texto;
- 2) reflexividad parcial: solo comenta o bien sólo hace sugerencias;
- 3) reflexividad compuesta: hace comentarios y sugerencias al compañero.

CUADRO 3

Tipos de reflexión sobre el tema de la lectura y el desempeño (primera versión)

| Tipos de reflexión del autor en versión inicial | Sin referencia alguna al tema del desempeño | Hace referencia no explícita al tema del desempeño | Referencia explícita con ejemplos | Total |
|---|---|--|-----------------------------------|-----------|
| Comentarios generales y prescriptivos | 9 | 3 | 0 | 12 |
| Reflexividad parcial | | | | |
| Comenta la lectura sin compartir reflexión sobre sus experiencias | 0 | 2 | 1 | 3 |
| Reflexión personal sin comentar la lectura | 2 | 3 | 2 | 7 |
| Reflexividad compuesta | | | | |
| Comenta lectura y comparte reflexión sobre sus experiencias, predominantemente con representación textual directa (1ª persona del singular) | 3 | 11 | 15 | 29 |
| Total | 14 | 19 | 18 | 51 |

En el cuadro 4 aparece la clasificación general del tipo de reflexividad de los jueces. El contraste es más acentuado entre quienes manifiestan una reflexividad incipiente al solo hacer recomendaciones generales sin comentar ni sugerir nada (1 de 51) y quienes muestran reflexividad compuesta (37 de 51). Recordemos que en el sondeo exploratorio, los jueces manifestaban un predominio de reflexividad solo con comentarios sin hacer sugerencias.

cias. A diferencia del sondeo, en estos datos no predomina la referencia explícita con ejemplos. Esto se debe a la presencia de diversas temáticas de reflexividad y no solo de aspectos formales. El avance en la reflexividad, que vemos en el cuadro 4, es el resultado de revisar, reflexionar, valorar y evaluar la escritura del estudiante anónimo, reflexionar sobre el desempeño propio y después asumir el rol de juez.

CUADRO 4
Tipo de reflexividad del juez

| Tipo de comentarios y sugerencias del juez | Sin referencia a recursos de textualización | Referencia a recursos de textualización | Referencia explícita con ejemplos | Total |
|--|---|---|-----------------------------------|-----------|
| Recomendaciones generales, no comenta ni sugiere | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Reflexividad parcial | | | | |
| Solamente elogia la escritura | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Solamente comenta | 1 | 5 | 1 | 7 |
| Solamente sugiere | 0 | 5 | 0 | 5 |
| Reflexividad compuesta | | | | |
| Comenta y sugiere | 1 | 22 | 14 | 37 |
| Total | 4 | 32 | 15 | 51 |

Reflexividad en la representación del autor en el texto

La representación del autor en el texto refleja una actitud y un tipo de reflexividad textual para presentarse ante los interlocutores. Al abordar determinada temática y situación contextual algunos alumnos toman distancia al representarse textualmente. Hyland (2005) concibe estas representaciones en la perspectiva de la reflexividad sobre la textualización. Ivanič (1988) propone la construcción de identidad y el impacto en el alumno

al representarse textualmente al abordar determinado tema. Además, están presentes los estándares de textualidad: la cohesión en la representación textual, la intencionalidad, la situacionalidad y la pertinencia del escrito en determinado contexto.

Los alumnos que manifiestan un tipo de reflexividad compuesta se posicionan de manera directa, y al emplear la forma inclusiva en primera persona del plural no es para distanciarse, sino como recurso para involucrar a los interlocutores. Existe distanciamiento cuando los alumnos tratan temáticas sobre su desempeño personal. Comienzan con representación directa, pero al comentar sus dificultades, lo hacen en primera persona del plural de manera inclusiva o bien de forma distanciada en impersonal.

[...] Cinceramente, en mi opinión personal, e pasado por esas situaciones en que senos dificulta^{de} realizar un texto, o la falta de comprensión en la lectura, o que no le damos coherencia a la redacion, o no sabemos como escribir la idea o ampliar el texto. [f] (triom06).

El caso contrario sucede cuando la representación inclusiva en primera persona del plural está seguida de una transición a la representación personal directa. Así, los alumnos asumen sus voces textuales al enfatizar los comentarios sobre el desempeño personal, e incluir a los interlocutores en sus inquietudes, tal como vemos a continuación:

[i] Pues yo pienso que para estar en una universidad debemos de mejorar, todos los aspectos de cómo escribir y por que no, también él del habla puesto que estamos educados hacer personas con una buena coherencia en lo queremos dar a entender a la hora de escribir.

Eso sería mi punto de vista.

Como experiencia puedo contar que si también me a pasado algo asi porque nadie es perfecto y de un modo u otro tenemos errores mi experiencia seria que en una clase me pidieron que se redactara una lectura, la cual estaban leyendo y mi sorpresa fue que tuve una serie de faltas ortográficas y eso pues de un modo no me quedó algo claro ya que no quería fallar en eso, por que me sentía capaz de hacerlo bien y eso es todo.

Pues mi conclusió sería que hay que ser algo mejor cada día. [f] (trisch29).

Reflexividad en las temáticas de escritura académica

A pesar de que el diseño de elicitación propició la aparición de otras temáticas de reflexividad sobre la textualización, los datos del cuadro 5 muestran que los alumnos dan prioridad a recursos formales de escritura, correspondientes al estándar de cohesión.

CUADRO 5

Temáticas de la reflexividad observadas en los textos

| Temáticas de la reflexividad (en los 51 textos) | Autor | Juez | Total |
|--|-------|------|-------|
| Sobre los recursos formales de escritura | 27 | 50 | 77 |
| Contextual sobre escritura en ambiente académico | 25 | 3 | 28 |
| Identidad , impacto y significado de escribir | 12 | 0 | 12 |
| Uso de la gramática y la lengua | 12 | 4 | 16 |

Por lo expresado en las temáticas contextuales, de impacto de la escritura y uso de la gramática y la lengua, esto se debe a una tradición escolar centrada en aspectos formales y de estructuración y a la reflexividad sobre el ser estudiantes bilingües indígenas y las dificultades al escribir en español, como lengua académica dominante. A pesar de que las dificultades de la escritura académica no son exclusivas de alumnos bilingües indígenas, éstos acentúan estas manifestaciones de reflexividad al considerar que escribir bien en español les representa una necesidad para no fracasar académicamente. Estas inquietudes están presentes en las temáticas del cuadro 5.

El predominio de temáticas sobre aspectos formales de textualización destaca de manera notable en los escritos de los jueces. Esta situación nos impone el reto de propiciar prácticas que ayuden a los estudiantes a reconocer y valorar diversos aspectos y temáticas relacionadas con el desempeño personal y de otros compañeros. El siguiente ejemplo muestra el interés en aspectos formales y en el estándar textual de cohesión.

[...] tienes algunos detalles tales como: mezclar palabras en singular con plural, a veces cambias de género cuando en realidad no va con eso, te falta poner algunos

signos de puntuación, tales como la coma y el acénto, unas que otras le falta coherencia a lo que quieres decir, pero bueno a cualquiera le puede pasar. [...] (triom03j).

La temática de reflexividad contextual corresponde, principalmente, a los estándares textuales de situacionalidad y aceptabilidad. Éstos reflejan temáticas sobre las problemáticas al escribir, la resolución de dificultades, los miedos a la comunicación, comentar y revisar los escritos, el uso de los géneros textuales, el entorno social, cultural e institucional y la interacción en español, tal como vemos a continuación:

[...] como humanos cometemos cualquier error que tanto compañeros o maestros no critique al alumno que aún esta mal de la ortografía o que también nos dificulta hablar el español, en vez de eso que nos ayuda a mejorar, También sabemos que un error ay que verlo como una experiencia de lo que cometemos y que no se para nosotros como una burla, sobre todo contar con el apollo de los maestros “que entre compañeros nos apollemos para mejorar la escrittura y que no exista la critica”. [f] (triom11).

Las temáticas de reflexividad sobre la identidad incluyen lo que les representa y significa en su identidad personal, cultural y socialmente la escritura académica. En el siguiente ejemplo, el alumno expresa sus dificultades personales de escritura como una discapacidad. Indudablemente esta concepción es fuerte para la construcción de identidad del individuo en entorno escolar para mejorar dificultades al escribir.

[...] me parece que algunos de nosotros tenemos esta discapacidad, por decirlo asi, de no saber lograr escribir bien. o expresarnos bien en nuestra escritura, pues al igual tengo mis dificultades de escribir, de redactar y sobre todo tener esa dificultad es como no ser cápaz de hacer algo [...] también ~~tenemos~~tenemos esa dificultad de participar dentro del salon, pero por ese razon nosotros mismos no tenemos la capacidad de vencer el miedo que nos tiene atados. ¡gracias! [f] (trisch49).

La reflexividad sobre la gramática y el uso de la lengua están relacionados con aspectos del desempeño y, principalmente, con la actitud de los alumnos por ser bilingües indígenas. Por ello, apreciamos comentarios sobre dificultades de cohesión y los intentos por resolver problemáticas de textualización formal en español y la referencia a ejemplos de la lengua

regional. En el siguiente ejemplo aparecen elementos de reflexividad sobre cohesión, coherencia, la informatividad y el funcionamiento del tseltal y el español.

[...] a mi se me dificulta mi materia Tseltal, ya que, no aprendí a hablarlo y sólo lo entiendo, me cuesta ver donde va la glotal (´) (uk) la escritura de esto, la congruencia de lo que escribo, si voy con la misma narración; como la escritura en tseltal es un poco diferente al castellano, no puedo pensar fácilmente en palabras y comprende el texto que leemos.

Es muy práctico la lectura del castellano pues ayuda a observar los escritos, es decir, vemos donde lleva el acento, la coma, dos puntos, punto y coma, etc. [...] (trsich50).

En esta sección, nos hemos percatado de que la caracterización de temáticas sobre el desempeño permite apreciar manifestaciones de intencionalidad y la reflexividad.

Reflexividad primero como autor y luego como juez

En los comentarios de un mismo alumno, primero como autor y luego como juez, se manifiesta la naturaleza multifacética de la reflexividad, puesto que vemos oscilaciones, por ejemplo, de quienes pasan de una reflexividad incipiente basada en generalidades y comentarios prescriptivos hasta manifestaciones de reflexividad compuesta. Cada individuo puede variar, modificar y reestructurar sus parámetros de reflexividad debido a distintas experiencias, valoraciones y actitudes. Esto aparece en los cambios reflexivos implícitos o explícitos en el desempeño escrito. En el cuadro 6 vemos las manifestaciones de reflexividad como autor y luego como juez.⁷ En el cuadro se observa una tendencia clara a la reflexividad compuesta como autor y luego como juez (21 de 49), en contraste con la ausencia de alumnos que hacen comentarios generales desde ambas posiciones, y que solo existe un caso de pérdida total de reflexividad compuesta a la expresión de generalidades como juez. En su mayoría, los alumnos asumieron una postura crítica sobre el desempeño. Las transiciones de mayor avance de intencionalidad corresponden a quienes, como autores, presentan una reflexividad nula o incipiente con comentarios generales y prescriptivos, y, como jueces, avanzan y manifiestan reflexividad compuesta con comentarios y sugerencias (10 de 49).

CUADRO 6

Tipos de reflexividad del alumno primero como autor y luego como juez

| Autor: | Juez: | Generalidades | Reflexividad parcial | Reflexividad compuesta | Total |
|---------------------------------------|--------------|----------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------|
| Comentarios generales y prescriptivos | | 0 | 3 | 10 | 13 |
| Reflexividad parcial | | 0 | 5 | 4 | 9 |
| Reflexividad compuesta | | 1 | 5 | 21 | 27 |
| Total | | 1 | 13 | 35 | 49 |

El cuadro 7 deja ver el énfasis en estándares textuales de coherencia, cohesión, situacionalidad y aceptabilidad, como reflexiones sobre las prácticas e interacción en torno a la escritura, por el mayor número de evidencias de reflexividad temática. Esto se debe a las interacciones y temas abordados en las fases de elicitación. Los jueces manifiestan una marcada tendencia a abordar la temática de la coherencia y la cohesión.

CUADRO 7

Temáticas de reflexividad como autor y luego como juez

| Autor: | Juez: | Recursos constitutivos de textualización: coherencia y cohesión | Regulación contextual de la escritura académica | Prácticas e interacción en torno a la escritura | Identidad, impacto, significado de escribir |
|---|--------------|--|--|--|--|
| Recursos constitutivos de textualización: coherencia y cohesión | | 42 | 5 | 5 | 3 |
| Regulación contextual de la escritura académica | | 22 | 3 | 2 | 4 |
| Identidad, impacto, significado de escribir | | 15 | 1 | 0 | 1 |
| Prácticas e interacción en torno a la escritura | | 30 | 3 | 2 | 5 |
| Escritura y gramática indígenas vs. español | | 11 | 1 | 0 | 0 |

El predominio de autores que aceptan sin discusión alguna todos los comentarios recibidos es muestra de la necesidad de fomentar la reflexión crítica sobre el desempeño propio ante los comentarios de un compañero. En el cuadro 8 vemos que el mayor avance de autocrítica corresponde a quienes reflexionan sobre el desempeño propio.

CUADRO 8

Reflexividad sobre los comentarios de los jueces

| Observaciones de los autores a lo que dice el juez | 47 de los 51 textos (4 alumnos no se presentaron a la sesión) |
|---|--|
| Acepta | 25 |
| Acepta y reflexiona sobre su escritura | 9 |
| Acepta pero discrepa | 4 |
| Acepta y critica la escritura del juez | 4 |
| Discrepa | 2 |
| Discrepa y critica al juez | 3 |

En el siguiente ejemplo la autora refleja el mayor tipo de transición, al pasar de una reflexividad mediante prescripciones generales a una compuesta como juez, al incorporar observaciones y sugerencias en el texto que revisó. El desempeño es distinto al asumir el rol de juez, puesto que se dirige directamente a su compañera para hacerle observaciones y sugerencias con ejemplos. Aborda temáticas sobre la práctica, al recomendarle estrategias para corregir la escritura. En la reacción ante los comentarios recibidos reconoce que debe mejorar. Esto refleja el avance a la reflexividad compuesta sobre su rol de juez y después al valorar su propio desempeño.

[i] Bueno que al compañero lo corrijan tambien porque mi parte mucho tiene ortografias ya que no so lo entiendo las palabra que dice que nos aportan. Tambien se le dificultaron las acentuaciones los punto y las comas. [f] c2m (33).

Ahora como juez

[i] Compañera te sugiero que no escribas juntas las palabras porque hay algunas que no entiendo. y además checa bien donde van las acentuaciones.

Te sugiero que cuando te expreses más explícate bien.

y que hagas bien tu escritura ya que no son muy entendibles tus letras además la s lo realizar como si fuera l pero además checa bien en los espacios donde, apuntes tu texto cuando lo quieras escribir.

Además en tu escritura pones letras que no deben ir.

Cuando tengas tiempo puedes hacer una plana para poder corregir tu escritura y trata de escribir en hojas blancas, para qué tus letras se vayan en línea y no se vayan chueco. Son mis recomendaciones que te sugiero. [f]

Reacción ante los comentarios recibidos

[i] Lo qué pienso qué me comenta el juez.

Ló que pienso es que tienes la razón compañera ya que la s la hago como manuscrita pero tratare de mejorar, ademas también en las acentuaciones que tiene los textos que escriba y sere más clara en cuanto a veces la s se me dificulta. [f]

El siguiente texto presenta reflexividad compuesta en los roles de autor y de juez, y muestra variedad temática en estándares de textualidad y en oscilaciones en la representación textual. El autor emplea referencias explícitas con ejemplos concretos sobre la coherencia y la distinción oral y escrita. Comparte, en primera persona del singular, experiencias y estrategias para regular el desempeño. Considera usos y prácticas en el contexto escolar. Menciona cuestiones sobre aceptabilidad al considerar información sobre el género textual, y critica el desempeño del autor oaxaqueño, al no responder a la tarea académica solicitada, de este modo alude al estándar textual de situacionalidad.

[i] De acuerdo a la lectura sobre el texto escrito por el alumno, pude observar que repite patrones como “también”, “y” o “o”, le falta generalizar sus acentos, no tiene congruencia en lo que trata de explicar con lo que escribió y escribe tal como habla.

Mis experiencias para mejorar mi escritura es que con base a la lectura he logrado mejorar las reglas de redacción o escritura; en lo que se me dificulta al momento de realizar una lectura, es la comprensión de las ideas principales

y cuando trato de redactar un texto de tipo memorándum, me cuesta trabajo para poder comenzar a redactarlo de tal manera que siempre comience con un tipo de saludo.

Nota. El alumno que escribió el texto, hizo caso omiso de las observaciones hechas por parte de su compañero, lo que prácticamente hizo, fue cambiar el texto por un sentimiento que precenció al momento de sus observaciones. [f] 30h(21m).

Como juez hace observaciones con representación textual directa sobre la coherencia y cuestiones formales, sin embargo, no hace sugerencias concretas sobre el texto. Menciona estrategias relacionadas con el estándar de adecuación para mejorar y ampliar el léxico, incluye la lectura y el análisis de las palabras. Después pasa de una reflexividad compuesta a una parcial al justificarse ante los comentarios recibidos.

[i] Estimada compañera María, de acuerdo a tu escritura pude constatar que no tienes buena congruencia en tu redacción, te hace falta conocer aún más las reglas de acentuación.

Yo te sugiero que hagas de tu vida cotidiana la lectura, puedes leer artículos de tu interés para que no te sea aburrida y así te tome importancia el conocer palabras nuevas.

Tómate tu tiempo para analizar las palabras que escribirás, ya que esto conlleva a que tu texto lleve cierta congruencia.

Crea tu propio glosario de palabras que desconozcas, para que con base a estas fortalezcas tus conocimientos a la hora de redactar un texto. Nuevamente te recuerdo que la lectura es la mejor opción para que tus conocimientos en la lectura y redacción sean más complejos, aparte de que por supuesto de acuerdo a lo que leas te genera facilidad ~~para~~ para crear ideas en tu vida diaria. [f] 30h(21m).

Ahora como juez

-Querido compañero Daniel, te recomiendo en primer lugar que escribas con letras legibles ya que aveces no se entiende lo que escribes en segundo lugar ponle acento a las palabras porque se puede mal interpretar tu texto y en tercer y ultimo lugar tu ortografía utiliza bien la s y c distingue en qué palabra se debe y en que no se debe utilizar.

Pues felicitarte porque tienes una buena idea sobre los textos y...

Reacción ante los comentarios recibidos

Lo que pienso de lo que me comentó el juez

Los acentos faltantes que menciona mi compañero, me hicieron falta por motivos de rapidez al momento de escribir, pero en mi persona conozco cuando una pala va con acento ortográfico o no.

Y mi letra que tal parece no es legible, es por costumbre en escribir rápido y depende también mucho de la tinta.

Estos ejemplos muestran que cada individuo modifica su actitud y el tipo de reflexividad conforme a los roles asumidos.

Conclusión

La investigación aporta resultados de interés para la lingüística textual en los planos conceptuales de la intencionalidad y la reflexividad sobre el desempeño escrito en ambiente académico, metodológico de elicitación y clasificación textual y en la caracterización panorámica de prácticas de revisión y edición de los estudiantes.

Sobre la polémica de la aceptación de la intencionalidad y la reflexividad como objetos de estudio de la lingüística textual, los escritos permitieron ejemplificar estos conceptos y proponer herramientas para caracterizar el desempeño mediante categorías correspondientes a la lingüística textual: estándares de textualidad, relaciones de referencia al tema de reflexividad, representación textual de autores e interlocutores y temáticas de reflexividad. Estos criterios conceptuales consolidan a la reflexividad y la intencionalidad como elementos de la lingüística del texto.

En los escritos fue posible apreciar y ejemplificar que la intencionalidad corresponde a la manifestación escrita de la intención de los estudiantes y que en ocasiones, principalmente debido a dificultades en el manejo de recursos de textualización, ésta puede aparecer de manera parcial, ambigua o confusa. Los estudiantes reflejan esta situación en los intentos por organizar sus escritos. La revisión de distintas evidencias de temáticas de reflexividad sobre el desempeño escrito aporta una visión integral de la textualización que incluye los aspectos formales y contextuales en ambiente escolar.

La reflexividad corresponde a la manera de enfrentar y resolver asuntos de textualización e involucra los pensamientos, razonamientos y actitudes en torno a la práctica de escritura en las experiencias de revisión y edición

textual. La reflexividad sobre el desempeño puede aparecer de manera concreta, por ejemplo, en comentarios sobre las prácticas de escritura, sin embargo ésta no siempre se manifiesta de manera explícita. En los escritos de los alumnos es posible identificarla y caracterizarla en las tomas de decisiones de textualización. Esto implica la dificultad para caracterizar las evidencias reflexivas y las maneras de tener acceso a ellas mediante alguna metodología. Ante esta situación, este estudio avanza en una caracterización que no se limita a la manifestación concreta de opiniones reflexivas sobre el desempeño, ya que considera la reflexividad en las decisiones de textualización. La caracterización de la intencionalidad en estas decisiones permite estudiar la reflexividad sobre el uso de recursos textuales, mismos que Hyland (2005) denomina como prácticas de reflexión metalingüística textual. Este enfoque constituye un reto en las prácticas de elicitación para tener acceso a muestras representativas de reflexividad sobre la escritura, y aporta un interés de investigación sobre las decisiones de textualización como evidencias de reflexividad.

Los textos donde aparecen oscilaciones en la reflexividad parcial y compuesta, y las temáticas sobre el desempeño en los roles de autor y juez, así como las decisiones de textualización y las reacciones sobre los comentarios recibidos, son evidencias de que los alumnos modifican sus criterios de reflexividad en distintos contextos, circunstancias, roles y actitudes. En los textos vemos que la revisión y la edición reflexiva al comentar el desempeño personal de otro compañero, y recibir comentarios de un juez, son prácticas que favorecen el avance en la reflexividad, debido a la valoración y regulación de las experiencias de escritura. Es necesario proponer técnicas metodológicas para tener acceso a estas manifestaciones y caracterizar las variedades reflexivas.

La consideración de los estándares de textualidad de Beugrande y Dressler (1997) y la reflexión de textualización de Hyland (2005) sobre las prácticas de referencia textual, en este caso, a temáticas de reflexividad y los recursos de representación de autores e interlocutores sirvieron como sustentos conceptuales para el establecimiento de temáticas concretas de reflexividad sobre las prácticas de escritura. Estos enfoques permitieron centrar el estudio en elementos de la textualidad en la búsqueda de evidencias de las distintas manifestaciones del pensamiento reflexivo sobre la textualización en los escritos. Además, las propuestas de reflexividad textual relacionadas con el contexto académico (Turner, 2011) y la cons-

trucción de identidad y lo que representa a los estudiantes la expresión escrita (Ivanič, 1988) son elementos para caracterizar el pensamiento reflexivo sobre el desempeño lingüístico. Estos enfoques me permitieron elaborar una metodología para una caracterización panorámica de diversas manifestaciones reflexivas sobre temáticas del desempeño escrito. Por lo anterior, el trabajo aporta un enfoque conceptual y metodológico que integra elementos de textualización formal y contextual para el estudio de la textualidad mediante la creación de categorías de análisis en torno a temáticas de reflexividad sobre el desempeño escrito.

La investigación destaca la importancia de fomentar y motivar la producción textual al proponer interacciones centradas en la temática del desempeño académico y, además, tomar en cuenta que, en su mayoría, los estudiantes presentan dificultades para emplear el género textual para comentar por escrito y para representarse como autores y a sus interlocutores en el texto. Estas cuestiones, detectadas en el sondeo exploratorio, motivaron las decisiones en la metodología de elicitación para obtener muestras representativas de intencionalidad y reflexividad, y para establecer las categorías de clasificación de los textos a partir de temáticas de textualidad sobre aspectos formales y contextuales. Los resultados muestran que los estudiantes dan prioridad a la reflexividad sobre elementos formales de cohesión, por ello existe la necesidad de promover la reflexión sobre temáticas integrales de redacción cuando los estudiantes, asumen, principalmente, el rol de jueces para comentar textos personales o de un compañero.

El avance en la manifestación de la intencionalidad y de la reflexividad en la aplicación final del diseño se debió, en gran medida, a la consideración del enfoque de textualidad en las decisiones metodológicas de elicitación. Al proponer la discusión inicial sobre ejemplos de escritura en la universidad, los estudiantes expresaron comentarios y sugerencias sobre el desempeño en los textos, en contraste con aquellos que solo hicieron comentarios generales. La propuesta de iniciar comentando un texto anónimo, después reflexionar sobre el desempeño propio y, finalmente, revisar el texto de un compañero, favorece la actitud crítica en las manifestaciones de reflexividad textual.

Los resultados muestran que en los textos con mayor avance en la reflexividad aparecen diversos recursos sobre la representación de autores e interlocutores y relaciones de referencia textual a las temáticas del desem-

peño en la escritura académica. Estas manifestaciones permiten apreciar el tipo de intencionalidad y su relación con la reflexividad como elementos fundamentales de la escritura. El seguimiento puntual de cada alumno como autor y luego como juez ayudó a identificar las oscilaciones reflexivas relacionadas con aspectos temáticos, formales y contextuales.

El establecimiento de categorías de clasificación de temáticas de reflexividad contextual sobre el desempeño es un campo aún poco explorado en la lingüística del texto. En este punto, el trabajo es una primera aproximación para proponer decisiones en la metodología para este tipo de categorías de clasificación textual, exclusivamente a partir de lo expresado en los comentarios de los estudiantes: *a)* contextual sobre la escritura en ambiente académico; *b)* identidad, impacto y significado de escribir y *c)* uso de la gramática y la lengua. Existe dificultad metodológica para proponer y caracterizar estas categorías, puesto que las temáticas consideradas pueden aparecer en distintos rubros. Por ello, es necesario trabajar para caracterizar y conceptualizar estas temáticas de reflexividad en términos de una lingüística textual, así como en la metodología de elicitación apropiada para que los estudiantes se expresen sobre este tipo de reflexividad.

Los resultados muestran que una de las principales inquietudes reflexivas contextuales corresponde a la condición de ser alumnos bilingües indígenas, que deben expresarse en español como lengua dominante en contexto académico. De hecho, la temática sobre el uso de la lengua relacionada con la gramática responde a la preocupación de los estudiantes por manejar adecuadamente el español escrito para no fracasar en la escuela y la idea de que la gramática de la lengua indígena impacta o está relacionada con el desempeño escrito en español y algunas dificultades de aprendizaje.

Los textos de los estudiantes ponen de manifiesto que la reflexividad sobre el desempeño está conformada por temáticas de textualización formal y aspectos contextuales que tienen múltiples manifestaciones y oscilaciones cuando, en distintos contextos, los estudiantes asumen determinados roles y actitudes. Así cada estudiante modifica continuamente sus procesos reflexivos. Estas reflexiones son evidencias fundamentales para establecer que la intencionalidad y la reflexividad son elementos fundamentales que dan vida a la expresión escrita en las prácticas de revisión y edición textual y que los aspectos formales y contextuales están estrechamente relacionados.

Notas

¹ Realicé esta investigación en la línea de escrituras académicas del Proyecto “Dominio lingüístico y académico de estudiantes bilingües indígenas en algunas universidades de México: habilidades comunicativas y académicas, reflexividad, sociolingüística y políticas interculturales del lenguaje”, a cargo del doctor Héctor Muñoz Cruz.

² En las clasificaciones de Manrique (1988) y Cifuentes (1998), un individuo puede tener distintos tipos de bilingüismo conforme a la comunicación en su entorno. En una comunicación básica, solo para distintos propósitos de interacción elemental, un individuo presenta un bilingüismo incipiente, en tanto que en interacciones diversas para distintos fines –por ejemplo, técnicos, comerciales y de socialización– un individuo puede manejar o “coordinar” distintas facetas y niveles de bilingüismo.

³ De este modo es posible ampliar las propuestas clásicas de textualización de Flower y Hayes (1981) sobre los procesos cognitivo y psicolingüístico, y la de Camps (1992) sobre procesos y prácticas para redactar.

⁴ En las fases de elicitación me apoyaron en la Universidad Pedagógica Nacional en Oaxaca, en abril de 2011, Karina Hernández de la maestría en Sociolingüística y en la Universidad Intercultural de Chiapas, en septiembre de 2011, Agustín Domínguez y Juan Carlos Rosas, alumnos de la maestría en Humanidades línea de Lingüística

de la UAM Iztapalapa. Estos estudiantes formaron parte del Proyecto “Dominio lingüístico y académico de estudiantes bilingües indígenas en algunas universidades de México”.

⁵ En ésta y en las siguientes transcripciones de la escritura de los alumnos no sigo la línea gráfica por cuestiones de espacio, marco las tachaduras con doble raya, las grafías o palabras ilegibles con Æ y la escritura encimada o notas agregadas arriba de las palabras o el renglón con letras reducidas en carácter gráfico *superscript*. Indico mediante corchetes los fragmentos seleccionados [...], inicio [i], y fin [f] de textos.

⁶ Anteriormente empleamos partes de la guía en un primer ejercicio realizado con los alumnos de lingüística del profesor Héctor Muñoz Cruz, en la materia de Enseñanza de la lengua materna en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

⁷ Para elaborar este cuadro eliminé cinco textos de jueces que no se presentaron en la segunda sesión para escribir sugerencias y comentarios, porque de esta manera no es posible hacer un seguimiento puntual de estos alumnos. Además, agregué tres textos de jueces que hicieron observaciones a escritos eliminados de la muestra y que no fueron considerados en el estudio, pero que en la caracterización de cada alumno como autor y luego como juez era necesario tener en cuenta para las transiciones en sus dos roles asumidos.

Referencias

- Beuchot, Mauricio (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beugrande, Robert de y Dressler, Wolfgang (1997). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Brice Heath, Shirley (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Brice Heath, Shirley y Street, Brian (2008). *Ethnography: Approaches to language and literacy research*, Nueva York: Teachers College Press.
- Camps, Ana (1992). “Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes”, *Infancia y aprendizaje*, vol. 58, pp. 65-81.
- Cifuentes, Bárbara (1998). *Letras sobre voces: Multilingüismo a través de la historia*, México, DF: CIESAS/INI.

- Copi, Irving M. y Burges-Jackson, Keith (1996). *Informal logic*, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Flower Linda y Hayes, John R. (1981). "A cognitive process theory of writing", *College composition and communication*, vol. 32, pp. 365-387.
- Hernández Rodríguez, Ernesto (2013). "Caracterización de escrituras de alumnos bilingües indígenas en algunas universidades de México: intencionalidad y reflexividad sobre el desempeño", en H. Muñoz Cruz (ed.), *Textualidad y lengua extranjera en el desarrollo académico de estudiantes bilingües en la educación superior*, México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa/Conacyt. pp. 93-129.
- Hyland, Ken (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*, Londres: Continuum.
- Ivanič, Roz (1988). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Manrique Castañeda, Leonardo (1988). *Atlas cultural de México: lingüística*, México, DF: SEP-INAH/Planeta.
- Muñoz Cruz, Héctor (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio*, México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa/ Ediciones del Lirio.
- Oxford, Rebeca (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle Publisher.
- Recanati, Françoise (1979). *La transparencia y la enunciación: introducción a la pragmática*, Buenos Aires: Hachette.
- Recanati, Françoise (2004). *Literal meaning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, Joan (2011). *Language in the academy: cultural and intercultural dynamics*, Bristol: British Library Cataloguing in Publishing Data.

Artículo recibido: 31 de julio de 2014
Dictaminado: 8 de enero 2015
Segunda versión: 23 de enero de 2015
Aceptado: 30 de enero de 2015