

IMPACTO DE LA REFLEXIVIDAD EN LA REVISIÓN Y EDICIÓN COOPERATIVA DE TEXTOS DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS BILINGÜES INDÍGENAS EN TEHUANTEPEC, OAXACA, MÉXICO

IMPACT UPON THE REFLEXIVITY FOR THE REVIEW AND COOPERATIVE EDITION OF TEXTS BELONGING TO UNIVERSITY BILINGUAL STUDENTS IN TEHUANTEPEC, OAXACA, MEXICO.

Recibido: 20/04/2012 | Aceptado: 27/07/12

ERNESTO **HERNÁNDEZ** RODRÍGUEZ¹.

RESUMEN

Este trabajo aporta los avances de investigación para la construcción de una propuesta metodológica y conceptual sobre la reflexividad en los procesos de textualización a partir de un estudio exploratorio de la intencionalidad en las prácticas de revisión y edición de los textos redactados por 36 estudiantes bilingües indígenas de la licenciatura en docencia en primaria en Tehuantepec, Oaxaca, México. Los alumnos redactaron un reporte de una clase y en la sesión siguiente se les pidió que asumieran el rol de jueces y revisaran el texto de uno de sus compañeros. Les escribieron comentarios y sugerencias, con el fin de que el autor modificara su texto para mejorarlo. Se propone la reflexividad en la textualización como un proceso complejo integral que impacta y se manifiesta en las decisiones para redactar, comentar y editar los textos mediante regulaciones en el desempeño escrito, la intencionalidad, la consideración de la información contextual y la construcción de significados e identidad en un ambiente académico. Los alumnos se enfrentaron a la resolución de dificultades y a la toma de decisiones reflexivas sobre el género textual, la cohesión, la organización de la estructura interna, la gramática del español, los aspectos gráficos, ortográficos y de puntuación, y la actitud asumida ante la experiencia de comentar y hacer sugerencias a un compañero sobre su texto. .

PALABRAS CLAVE: Reflexividad, intencionalidad, redacción, revisión y edición.

ABSTRACT

This paper provides the research progress for the construction of a methodological and conceptual proposal about reflexivity in textualization processes from an exploratory study of intentionality in revising and editing, in the texts written by 36 bilingual indigenous university students majoring in elementary teaching in Tehuantepec Oaxaca, Mexico. The students wrote a report of a previous class, and in the next session were asked to assume the role of judges to revise the text of a partner. Their comments and suggestions were sent to the author for editing and improvement. Reflexivity in textualization is proposed as a complex process which impacts and is manifested in decisions to write, comment and edit the text by regulations in written performance, intentionality, consideration of contextual information and construction of meaning and identity in an academic environment. The task entailed solving difficulties and making decisions about textual genre, cohesion, organization of internal structure, the use of Spanish grammar, handwriting, spelling and mechanics; and it also considered the assumed experience of a partner when commenting and making suggestions about his/her text.

KEY WORDS: cultural manager, creative industries, culture.

1. Dr. Ernesto Hernández Rodríguez. Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México. Correo electrónico: ernestotem@live.com.mx.

Propósitos y alcances

Este trabajo presenta el avance de resultados sobre 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 de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa México (1). El propósito es hacer una descripción de las prácticas de redacción, revisión y edición de los textos que redactaron 36 estudiantes del segundo semestre de licenciatura en docencia indígena para nivel básico, quienes asistían al curso de formación de profesores bilingües indígenas de distintas comunidades de Oaxaca, impartido por docentes de la Universidad Pedagógica Nacional en la población de Tehuantepec en el estado mexicano de Oaxaca en el Sureste de México. Los alumnos asumieron el rol de jueces que revisarían el texto de uno de sus compañeros e hicieron comentarios y sugerencias por escrito, con el fin de que el autor modificara su texto con la idea de mejorarlo. Además de la descripción de recursos de redacción, destaco, a partir de los escritos de los alumnos en los textos comentados y editados, aquellos elementos de reflexividad sobre la experiencia de revisión, edición y las valoraciones expresadas por los alumnos al asumir el papel de jueces, y, por otra parte, la manera en que el autor contempla dichas observaciones para tomar decisiones en el proceso de textualización para editar su texto, con la intención de mejorarlo. Actualmente estos alumnos, además de estudiar el nivel superior, desarrollan su trabajo docente en nivel primario en comunidades con población mayoritariamente bilingüe indígena. Ante la escasez de profesores bilingües indígenas, es común que los estudiantes de licenciatura en docencia comiencen a trabajar en sus comunidades al iniciar sus estudios.

En esta ocasión, centro la atención en ejemplos representativos de los textos que reflejan la reflexividad y lo que les significa a los estudiantes bilingües indígenas revisar el texto de un compañero para hacerle sugerencias por escrito, además de recibir comentarios al texto propio y la toma de decisiones de redacción para editar el escrito con la idea de mejorarlo en una segunda versión.

Entorno lingüístico y educativo de Tehuantepec, Oaxaca

En la educación primaria en Oaxaca, se imparte de manera regional la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna o segunda lengua como parte de la educación oficial bilingüe. A lo largo de la historia indígena en Oaxaca, ha prevalecido la pobreza y una fuerte política de castellanización y relaciones complejas de desplazamiento de las lenguas indígenas en las funciones cotidianas básicas. Además, existe un complejo contacto de lenguas y relaciones lingüísticas en el marco del intercambio comunicativo en la globalización y las tecnologías. En los niveles medio y medio superior, la

educación se imparte predominantemente en español, aunque existen algunos sistemas educativos que contemplan la enseñanza de las lenguas indígenas y las recientes propuestas de formación intercultural en la educación superior que incorporan la presencia de las diversas lenguas de la región, incluido el español y el inglés como lengua dominante extranjera en el comercio y turismo. Existen condiciones precarias en la educación bilingüe indígena, principalmente, por el reducido número de docentes bilingües indígenas con formación universitaria y la deserción de los alumnos por las condiciones económicas.

El estado de Oaxaca tiene una situación lingüística compleja, y existen diversos criterios para clasificar las lenguas indígenas y las familias lingüísticas, que incluyen la zapotecana, la oaxaqueña, la mixteca, la mazatecana, y diversas lenguas, por ejemplo, huave, triqui, zoque, serrano, chatino, chinanteco, chontal, amuzgo, triqui, mixe, cuicateco y popoluca. En el estado existen niveles de bilingüismo y hablantes monolingües (2). En Tehuantepec, predominan el huave, una variante del zapoteco y el español, además, hay presencia del mixe y el zoque. Los 36 alumnos manifestaron tener distintos niveles de bilingüismo, todos hablan español y alguna de las siguientes lenguas: zapoteco, zoque, mixe, chatino y huave.

Revisión de estudios sobre el tema.

El estudio de la redacción en ambientes académicos en la educación superior desde una perspectiva de la etnografía en las prácticas cotidianas y la reflexividad es un campo que comienza a desarrollarse en los trabajos de Lea (1999), Lea & Street (1998), Scott (1999), Lillis (2009), Street (2009 y 2009b) y Zavala (2009). El enfoque etnográfico proporciona una herramienta metodológica fundamental para interactuar en situaciones que dan relevancia al contexto y la práctica, por ejemplo, en las propuestas de Brice-Heath (1983) y Brice-Heath & Street (2008).

El trabajo de Beugrande & Dressler (1997), además de ser un texto clásico fundamental precursor sobre el estudio de la textualización, nos es de utilidad debido al establecimiento de los principios constitutivos de cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, situacionalidad y aceptabilidad, y, por otra parte, los principios regulativos de eficacia, efectividad y propiedad. Contemplo esta propuesta y la relación entre reflexividad e intencionalidad (Hyland, 2005), (Recanati 1979 y 2004) y Perry (2001) como mecanismos básicos de la comunicación. En contextos bilingües, Muñoz Cruz (2010) propone el estudio de la reflexividad sociolingüística de hablantes indígenas. Hyland (2005) desarrolla su concepto de reflexividad a partir de experiencias de textualización desde una perspectiva que construye la relación entre el autor y la representación que éste hace de sus interlocutores desde las

prácticas concretas (3) , Por otra parte, Ivanič (1998) incorpora el estudio de la construcción de identidad en la redacción académica.

Como propuesta para el trabajo de análisis de los textos y los recursos de textualización, principalmente en torno a la coherencia y la cohesión, también considero los enfoques de Halliday (1979), Adam (2005), así como las propuestas de análisis textual de C. Blanche-Benveniste (1998), Béguelin, M-J (2002) y Hernández Rodríguez (2003). Destaca la investigación de David Camps (2009) sobre prácticas de regulación, revisión y edición de textos en ambientes escolares.

Enfoque de textualización y reflexividad

Considero que la reflexividad sobre el manejo de recursos de la redacción involucra que los alumnos se expresen por escrito sobre la experiencia integral de la redacción, los recursos empleados, las problemáticas enfrentadas, la resolución de dificultades, las decisiones tomadas durante la textualización o conformación de la unidad textual, además de lo que les representa como práctica comunicativa en términos del manejo de principios constitutivos y regulativos, así como lo que sienten, experimentan y les significa la revisión y edición de sus propios textos como parte de la construcción de identidad y de conocimiento en ambientes académicos. La reflexividad sobre la textualización incluye diversos aspectos como lo cognitivo, lo afectivo, la inseguridad, el prestigio, criterios sobre el desempeño lingüístico y las actitudes ante dificultades enfrentadas en la redacción.

Desde esta perspectiva, concibo la textualización como un proceso complejo e integral en la toma de decisiones para la conformación de la unidad textual como medio comunicativo que involucra el conjunto de recursos y funciones del lenguaje en la expresión escrita y de la información contextual, cultural, de construcción de conocimiento y de intencionalidad comunicativa en el uso los géneros textuales.

Diseño de las situaciones e interacciones con los alumnos.

Llevamos a cabo una actividad que incorporamos a la secuencia de dos clases planteada por el profesor, quien nos permitió realizar la actividad en la última hora de su clase sabatina de 9 a 15 horas (4) . El profesor de estos alumnos dijo que en la clase anterior solicitó un reporte para desarrollar cuatro temas: 1) grupo étnico y antropología, 2) nacionalidad e identidad cultural, 3) Estado monoétnico y lenguas vernáculas y 4) marxismo. Los temas son parte del temario de la asignatura. Al final de la clase, los alumnos expusieron en plenaria y escribieron su texto (reporte de lectura). El profesor revisó los escritos y asignó una calificación. Nunca

antes había visto a estos alumnos ni al profesor, por lo que desconozco la planeación del curso y la manera en que se desarrolló la clase previa. No tenemos información sobre la instrucción dada ni sobre la naturaleza del reporte de clase solicitado.

En la sesión de trabajo nos tocó intervenir en la hora final de la clase sabatina. Pedimos a los alumnos que revisaran el texto escrito en la sesión anterior, después hicimos que intercambiaran sus textos con algún compañero que designamos al azar y les entregamos una hoja donde escribieron su nombre y el nombre del alumno a quien revisarían su texto 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?

Evitamos hacer cualquier tipo de comentarios que influyeran sobre las opiniones, simplemente nuestras intervenciones estaban encaminadas a resolver dudas de procedimiento y a motivar la redacción. Además, les dijimos que este trabajo sería considerado como parte de la evaluación, puesto que el profesor así nos lo indicó. Una vez que los alumnos terminaron de hacer sugerencias por escrito, les pedimos que buscaran al compañero del texto que revisaron y que le comentaran de manera oral aquello que escribieron, de manera tal que preguntara posibles dudas sobre los comentarios y, en su caso, tomara notas que le sirvieran de apoyo. Una vez que terminaron de comentar, les pedimos que tomaran sus propios textos y la hoja de observaciones que realizó el juez, les entregamos otra hoja para que redactaran la versión final, y a partir de ese momento nuestras intervenciones se limitaron a resolver dudas y a motivarlos para que hicieran su mejor esfuerzo. La instrucción fue la siguiente.

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!

Clasificación y análisis de acuerdo al género textual.

Una vez con la muestra de textos era necesario tomar decisiones para el análisis. Realicé la transcripción (5) y la clasificación de los textos conforme al género textual empleado en la redacción, tomando en consideración las primeras versiones y las finales. Mediante esta clasificación, podemos percatarnos de algunos elementos de reflexividad en las observaciones de los jueces, fundamentalmente, sobre las sugerencias de escribir comentarios.

Tabla 1. Clasificación de los textos conforme al género.

Género textual	Versión inicial	Versión final
Narración de actividades desarrolladas.	12 (textos: 02, 03, 04, 05, 07, 08, 14, 21, 22,23, 30, 36)	9 (textos: 03, 04, 05,07, 08, 14, 21, 22, 36)
Expone secuencia de temas de la clase sin desarrollarlos.	14 (textos: 09, 12, 13, 16,18, 19, 20, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35)	14 (textos: 12, 13, 16, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35)
Esquema o listado de ideas conceptos o definiciones.	4 (textos: 10, 24, 25, 29)	4 (textos:, 23 24, 29, 30)
Expresa impresión personal al narrar o exponer actividades o temas de la clase.	3 (textos: 06, 11, 31)	6 (textos: 06, 09, 10, 11, 20, 31)
Comentario de los temas y lo aprendido.	3 (textos: 01, 15, 17)	4 (textos: 01, 02, 15, 17)
Total	36	36

En la tabla 1, nos percatamos de la intencionalidad para la construcción de comentarios en dos niveles: los alumnos que expresan impresiones personales al narrar o exponer actividades de la clase, y quienes comentan los temas y lo aprendido. En su mayoría, los alumnos hacen sus reportes, ya sea narrando las actividades (12/36 versión inicial y 9/36 versión final) o al exponer la secuencia de temas (14/36 vi y 14/36 vf). El reducido número de textos conformados por comentarios de los temas y lo aprendido (3/36 vi y 4/36 vf), pone de manifiesto la falta de hábito para la redacción del comentario crítico. Algunos jueces hacen observaciones sobre la narración de actividades de la clase, la necesidad de contemplar el aprendizaje y el punto de vista personal. El siguiente ejemplo representativo y los textos conformados por comentarios de los temas y lo aprendido son evidencias de que el profesor solicitó un reporte con un desarrollo y comentario crítico sobre lo aprendido en clase.

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 entendí 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)

En la tabla 1, apreciamos además de los textos conformados por comentario de los temas y lo aprendido, un conjunto de textos en donde los alumnos expresan una impresión o valoración personal al narrar o exponer los temas de la clase (3 de 36 vi y 6 de 36 vf). Destacan aquéllos que pasan de una primera versión conformada por textos expositivos o narrativos o bien esquemas, a una segunda versión conformada por la valoración o impresión personal (textos: 09, 10 y 20). De esta manera, se manifiesta la intencionalidad, puesto que, a pesar de que no avanzan en la elaboración de un comentario crítico de los temas y lo aprendido, reflejan la intención de posicionarse ante el texto mediante la impresión personal sobre aquello que les llama la atención de la clase. En relación a los textos conformados por esquemas o listado de definiciones o ideas, vemos dos casos de reformulación estructural al pasar de una narración de actividades de la clase a un esquema de ideas (textos 23 y 30), en ambos textos con un menor avance en relación a la primera versión. Esta situación manifiesta el impacto de participar en una práctica de revisión cooperativa de la escritura que motiva la reflexividad sobre la propia actuación en el desempeño y la valoración de lo sugerido por el juez.

Tan sólo en un texto (trtm02) podemos apreciar el caso en que una alumna pasa de una primera versión, conformada por una narración de actividades a una segunda versión que incluye el comentario de los temas y lo aprendido, a pesar de que no desarrolla su planteamiento. Estos cambios no fueron sugeridos por el juez, pero la autora, además de incorporar el breve comentario, reorganiza la estructura, los elementos de transición y las selecciones léxicas. Este tipo de decisiones en la edición del texto nos permite apreciar que la reflexividad sobre los procesos de escritura en la edición del texto incluye no sólo aquello que comenta el juez, sino también la propia introspección y reflexión sobre la práctica al valorar el desempeño propio cuando se edita el texto.

Considero que en las prácticas interactivas y retroalimentadas de revisión sobre la escritura y edición de los textos, los alumnos reflexionan y toman decisiones sobre los procesos de textualización que no precisamente dan lugar a la mejoría o a un avance significativo en las segundas versiones, pero que reflejan un aspecto relevante de intencionalidad digno ser estudiado. Es necesario contemplar el tipo de desempeño y avance en la redacción en términos del impacto de los comentarios de los jueces, de manera tal que sea posible determinar la importancia de la reflexividad en los procesos de revisión y edición de los textos, así como los principios constitutivos de efectividad, situacionalidad e intencionalidad

(Beugrande & Dressler, 1997) y la reflexión sobre la textualización (Hyland, 2005).

Sugerencias de los jueces y los cambios en las segundas versiones.

En la tabla 2, podemos ver el nivel de reflexividad en los comentarios que hacen los 36 alumnos al asumir el papel de juez para comentar o hacer sugerencias a sus compañeros. Contemplo un nivel básico de reflexividad inferencial, donde el juez se limita a comentar de manera expositiva, normativa o prescriptiva, o bien sólo hace sugerencias, sin comentar sobre la escritura del compañero. En un segundo nivel, considero una reflexividad crítica donde el juez comenta y sugiere.

Además, tomo en consideración el hecho de que el juez haga referencia explícita a recursos de textualización, con ejemplos concretos de la escritura de su compañero, o bien simplemente con referencias implícitas o sin hacer referencia alguna. Considero que los mayores niveles de reflexividad aparecen en los casos donde los alumnos hacen comentarios y sugerencias con referencias explícitas o concretas sobre ejemplos de la escritura de su compañero. En la tabla 2, podemos apreciar el predominio de una reflexividad inferencial de primer orden (18 de 36 jueces), cuya reflexión se centra en comentar de manera prescriptiva o expositiva. Sin embargo, destaca el hecho de que aquellos jueces que manifiestan una reflexividad crítica de segundo orden, en su mayoría, (9 de 12) sugieren y comentan a partir de ejemplos concretos sobre la escritura del compañero y, por otra parte, que 14 de los 36 jueces hagan referencias implícitas al modo de escritura y que 15 de 36 sugieran y comenten a partir de referencias concretas con ejemplos. Esta situación refleja un nivel de intencionalidad relevante de los alumnos al valorar el texto del compañero. Considero que esta información me permite contemplar la manera en que esta intervención escrita puede o no impactar en las decisiones de revisión y edición del texto.

Tabla 2

Niveles de reflexividad del juez	Sin referencia a recursos de textualización	Referencia a recursos de textualización	Referencia explícita con ejemplos	Total
REFLEXIVIDAD INFERENCIAL DE PRIMER ORDEN				
Salamanca comenta. (solo aspectos gramaticales)	7 jueces (11, 16, 18, 21, 22, 23, 24)	7 jueces (15, 16, 17, 20, 25, 26, 27)	4 jueces (20, 21, 22)	18
Salamanca sugiere.		4 jueces (12, 13, 14, 19)	2 jueces (20, 21)	6
REFLEXIVIDAD CRÍTICA INFERENCIAL DE SEGUNDO ORDEN				
Comenta y sugiere.		3 jueces (17, 18, 28)	6 jueces (11, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24)	12
Total	7	14	15	36

Sobre el tipo de sugerencias y los comentarios de los jueces, nos percatamos del interés predominante por la incorporación de la información de la clase (21 textos), lo cual refleja que al asumir el papel de jueces los alumnos contemplan la

información por encima del comentario sobre lo aprendido (8 textos). Esta situación pone de manifiesto la falta de costumbre de la práctica de comentar de manera crítica lo aprendido en clase. Sobre el nivel del manejo de contenidos, los jueces proponen que los autores sean coherentes y que se centren en el tema y, por otra parte, se contempla que se expresen con sus propias palabras, que manifiesten su opinión (12 textos), sin embargo en estos casos no consideran el comentario sobre lo aprendido en clase. Considero que al proponer que expresen su opinión, en su mayoría no hacen referencia a un reporte conformado por comentarios críticos, sino a impresiones o bien a expresarse con sus propias palabras o ser coherentes. Los datos muestran que los alumnos consideran que el expresarse con sus propias palabras, dar puntos de vista e impresiones personales o intentar ser coherentes son prácticas asociadas a la instrucción de hacer un 'reporte de clase', en el que, tal vez, consideran que comentan de manera crítica lo aprendido. Sin embargo, en la práctica la mayoría no muestra evidencias del desarrollo de habilidades para la redacción de comentarios.

Los jueces consideran en el segundo nivel de relevancia los niveles gráficos, seguidos de los formales y estructurales, de manera tal que destacan la ortografía, la caligrafía, la puntuación, la estructura interna, el manejo de párrafos, después contemplan la cohesión, la gramática y la selección léxica. Considero que la preocupación sobre estos aspectos se debe a que estos alumnos son todos profesores de nivel básico y que como comunidad manejan en sus procesos de reflexividad la relevancia de estos aspectos para la expresión clara, a pesar de que en su propia redacción en las primeras y segundas versiones la prioridad sea la incorporación de la información y que las formas gráficas pasen al último nivel. Por otra parte, los alumnos no dan prioridad a las sugerencias sobre la planeación y la revisión, esto refuerza el planteamiento de que este tipo de prácticas sean ajenas para ellos en el ambiente académico, de manera tal que apreciamos que en ocasiones los jueces no hacen sugerencias y se limitan a evaluar, señalando lo que no pudo hacer el autor, valorar de manera positiva o justificar la forma en que escribe el compañero o aportar información sobre el tema.

Sobre el tipo de modificaciones en la segunda versión, destaca la prioridad en el manejo de la información de la clase, ya sea copiando, incorporando, eliminando o parafraseando contenidos. El comentario sobre lo aprendido se reduce a 4 textos. En el segundo nivel, los autores contemplan aspectos de estructura interna y organización de párrafos; y en tercer plano, aparecen los recursos de cohesión y la selección léxica. A pesar de esto, en estos puntos aparece el mayor número de dificultades no resueltas. Considero que, tal vez, se preocupan por la gramática precisamente por su trabajo

docente ante un grupo y, en algunos casos, porque algunos consideran que no tienen un manejo fluido del español, sin embargo esto no podemos comprobarlo y no es motivo de esta investigación. El nivel gráfico correspondiente a la ortografía, puntuación y caligrafía, aparece en último lugar en las segundas versiones, a pesar de que para los jueces se encuentra en un nivel prioritario.

Reflexividad sobre valorar el texto del otro y el propio en las decisiones de textualización.

Un primer aspecto digno de mencionar en este grupo, es el impacto que representa a algunos estudiantes el asumir el papel de jueces para comentar y sugerir aspectos sobre la escritura de un compañero. Destaca el tener mucho cuidado sobre los comentarios, tal vez, para no verse en el dilema de sentir que evalúan a un compañero de trabajo, recordemos que estos alumnos, además, son profesores de primaria que trabajan en la misma región. Existen comentarios que justifican los errores, elogian la escritura sin hacer observaciones, expresan consejos y alientos para mejorar, pero en algunos casos no recomiendan nada sobre la forma de escribir, o cuando el juez hace recomendaciones concretas se previene de la posible reacción del juez invitándolo a no molestarse, tal como vemos a continuación.

En el siguiente ejemplo el juez únicamente justifica al autor, nunca hace sugerencias para mejorar.

CREO QUE LA CALIGRAFIA QUE TIENE TU ESCRITO ES POR QUE LO HICISTES RAPIDO PORQUE YA ERA EL FINAL DE LA CLASE, POR TAL MOTIVO ESCRIBISTES DE ESTA MANERA. [...] (trth33j)

Por otra parte, la reflexividad producida por el comentario de los jueces y el impacto en los autores se aprecia en los casos donde en lugar de escribir una segunda versión de su escrito a partir de las sugerencias recibidas, el autor hace una reflexión y valoración sobre aquello que le comentó y sugirió el juez. Veamos en trtm16j las sugerencias con referencia explícita al texto con ejemplos.

1. Poner atención con los acentos
2. Continuar con el párrafo
3. No repetir varias veces las palabras
- 3 4. No repetir los conectores varias veces
- No 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 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. (trtm16j)

A continuación, lo que escribió el autor después de leer lo las

sugerencias del juez.

Ahora me prometo a mejorar mi escritura es cierto lo que me dijo mi compañero la escritura no logre escribir la lectura legible y también me faltó poner las comas, punto, sangría, separar párrafos debo de mejorar la escritura y también debo de pensar antes de escribir lo que debo de pensar de los x salones por que me dificulta captura algunas palabras o aveces no captó las palabras que el maestro esta explicando o aveces me quedo pensando como debo de escribir en un deporte de la lectura. o también 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. (trtm16vf)

Esta reflexión va más allá de los procesos de redacción, puesto que hace una valoración sobre aspectos que se le dificultan: captar la atención, las palabras, los problemas antes de comenzar a escribir, el reporte de lectura y para la exposición de un tema. Manifiesta reflexividad integral sobre el desempeño de textualización en el manejo de recursos de redacción y, además, lo que impacta, implica y representa sobre lo contextual y la construcción de identidad y conocimiento en el desarrollo de habilidades lingüísticas y académicas. Este ejemplo es una evidencia escrita de preocupación e inseguridad sobre la actuación al grado de que la alumna hace la promesa de mejorar, olvidándose por completo de que tenía que redactar la segunda versión de su escrito. Existen ejemplos que reflejan que, en ambientes académicos, las actitudes de los jueces y las reacciones del autor al recibir comentarios resultan contrastantes y polémicas. En el texto trtm11, la alumna no acepta las observaciones del juez, debido a que en su segunda versión vuelve a copiar idénticamente su escrito y agrega en una nota aclaratoria que:

Las observaciones que me hizo el compañero están claramente en mi reporte (trtm11)

Por el contrario en trth18, el alumno se justifica y asume que pretende mejorar.

Mi compañera me sugirió de mejorar mis letras para un mejor entendimiento en las palabras que plasmo, pero la vez pasada lo hice con rapidez porque ya tenía mucha hambre. También me comentó que debo de mejorar la ortografía para que alguien que quiera leer no se le dificulte, de acuerdo a los comentarios voy a mejorar la escritura. (trth18vf)

Un impacto fundamental en este ejercicio, es la manera de valorar los comentarios y la toma de decisiones de textualización, esta situación se refleja en la existencia de textos

con un mayor o un menor avance en el manejo de recursos escritos y académicos en la segunda versión. En el siguiente ejemplo, la alumna intenta mejorar, parafraseando lo que escribió en la primera versión, toma en cuenta la recomendación del juez de 'ordenar sus ideas, ya que confunde su escrito', es evidente un impacto reflexivo sobre los recursos de redacción, de tal manera que muestra mayor claridad al resolver, además, dificultades gramaticales sobre el uso de verboides e infinitivos.

Hablar de sociología, se habla de antropología. estas dos corrientes se encargan del estudio del hombre, la forma en la que se relaciona, Recordando que el primer en utilizar el termino social fue August Comte, se le conoce como el padre de la sociología. [...]

Dentro de la sociedad encontramos la manera de enseñar dentro de un aula, como los maestros podemos ser sin querer solo por seguir maneras de enseñar [...] (trtm15vi)

Segunda versión:

La sociología es la ciencia encargada del estudio del hombre, la forma de relacionarse, (Augusto Comte).

Dentro de esta ciencia encontramos diferentes enfoques como la manera de enseñar dentro de un aula, donde existen diferentes maneras de relacionarse, el maestro con el alumno o el alumno – alumno. (trtm15vf)

Al parafrasear su propio texto, la alumna evita el problema de la concordancia y cuida sus selecciones léxicas. Al percatarse de una dificultad y tomar decisiones reflexivas sobre sus selecciones léxicas y de estructuración, la alumna alcanza un nivel de reflexividad que le permite manejar la paráfrasis como recurso compensatorio (Oxford, 1990) para buscar formas alternativas y evitar de manera crítica la dificultad enfrentada mediante la valoración de los principios constitutivos y regulativos en ambiente académico (Beugrande & Dressler, 1997). De hecho, Hyland (2005) contempla este tipo de reflexividad como un proceso interactivo del autor con su propio texto, las expectativas de sus interlocutores y sus posibilidades, recursos y repertorios de textualización.

En un caso de autorregulación del desempeño de textualización, en trtm06vi, la alumna aglutina en dos bloques la primera versión, y el juez no hace observaciones sobre la estructuración. Sin embargo, la alumna organiza su texto mediante párrafos como unidades temáticas, empleando al inicio de cada uno de éstos, las siguientes marcas de transición o punteo temático para una reorganización en 5 párrafos:

El tema del día de hoy [...] / Se habló de un tema [...]

/ Se explico que [...] / Algo muy interesante fue [...] / Y con respecto a la lectura [...] (trtm06vf)

En el siguiente ejemplo, el autor intenta resolver el empleo de estructura básica gramatical del español y la concordancia. Al inicio logra dar solución a estos aspectos, sin embargo, posteriormente vuelve a tener estas dificultades en otros pasajes. La alumna tiene una intencionalidad crítica en el manejo reflexivo de los recursos de redacción, aún cuando no logra resolver de manera global las dificultades. A pesar de las problemáticas afrontadas de cohesión, el juez comenta que 'la escritura esta muy bien'.

trth09vi versión inicial

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 refleja una respuesta [...]

Nacionalidad es aquellos personas que representan a un Estado, en donde ellos tienen sus propios derechos y obligaciones. (trth09vi).

Segunda versión:





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 mi 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. (trth09vf)

<p>trth09vi página 1</p> 	<p>Versión final (trth09) página 1</p> 
<p>trth09vi página 2</p> 	<p>Versión final (trth09) página 2</p> 

Por último se formaron 4 equipos en donde nos toco un tema y cada equipo discutió el tema y se puso a exponer los temas. (trth22vf)

Alcances y expectativas de la investigación.

Los resultados de este trabajo me permiten crear una propuesta integral sobre los conceptos de reflexividad y textualización a partir del estudio de la intencionalidad en la toma de decisiones sobre los recursos de redacción y del conjunto de conocimientos e información contextual presente en la escritura académica. Así, contemplo las regulaciones que el autor hace sobre su propio desempeño en la construcción de significados, de identidad y de conocimientos al valorar la escritura de otro y la propia durante la revisión y edición del texto. Un alcance fundamental es poder establecer, a partir de la intencionalidad como recurso autorregulatorio, la reflexividad sobre la textualización como el objeto de estudio al caracterizar el manejo de recursos formales y contextuales en las prácticas de revisión y edición de los textos. La reflexividad se manifiesta en distintos niveles, ya sea de manera inferencial o crítica, con referencia implícita o explícita, en las decisiones sobre el uso de géneros textuales en los comentarios personales o críticos sobre lo aprendido, narraciones de actividades o esquemas de información, en las prioridades contempladas para la textualización, así como en la edición del texto. La expectativa será consolidar esta propuesta conceptual al avanzar en el análisis de distintos niveles de reflexividad en los textos, para ello es necesario trabajar en el diseño de una metodología para que los alumnos manifiesten, principalmente, la reflexividad crítica o introspectiva sobre la compleja diversidad de aspectos integrales formales y contextuales de la redacción en ambientes académicos.

Bibliografía

ADAM, Jean-Michel (2005). *La linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.

BEUGRANDE, Robert & Dressler, Wolfgang (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.

BÉGUELIN. M-J (2002). *Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica*. En Ferreiro, Emilia (corp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

BRICE HEATH, Shirley (1983). *Ways with words: language,*

Además de las dificultades enfrentadas para organizar la estructura interna mediante el uso de párrafos y elementos de transición temática, los alumnos se enfrentan a dificultades de cohesión, por ejemplo, sobre conectores léxicos y el uso de la puntuación como enlace oracional, de frase y de períodos (6) para la unidad textual. En general, los jueces no hacen observaciones concretas sobre estos puntos, simplemente aluden a la falta de claridad del texto y a organizar las ideas. En el texto trth22vf, ante un texto con problemáticas de cohesión sobre el manejo de conectores, el juez recomienda:

[...] escribir. con claridad. para que al momento de leerlo sea mas rápido y entendible [...] Que el texto sea congruente y entendible [...]

El autor organiza su escritura y avanza al usar elementos de transición y marcadores temáticos. Decide emplear como recurso de articulación la frase 'en donde' como conector oracional y de frase.

[...] Después de que pasara el equipo, el maestro indica que por parejas pasamos a presentarnos el uno al otro, en donde todos pasaron diciendo el nombre, el lugar de donde laboramos, en donde se logró un buen resultado.

life, and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 2009.

BRICE HEATH, Shirley & Street Brian V. with Molly Mills (2008). *Ethnography: Approaches to language and literacy*. New York: Teachers College Press. New York.

CAMPS, David (2009). Advanced EFL student's revision practices through their writing process. En Cater, Awena, Theresa Lillis & Sue Parkin. *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

CIFUENTES, Bárbara, *Letras sobre voces: Multilingüismo a través de la historia*. México: Ciesas-INI: 1998.

HALLIDAY, Michael y Hasan Rugaiya (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Ernesto (2003). *La redacción de textos con intencionalidad argumentativa de alumnos de bachillerato*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P. Asesora Dra. Emilia Ferreiro

HYLAND, Ken (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. Londres: Continuum.

IVANIC, Roz. (1998). *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

LEA, Mary (1999). "Academic literacies and learning in higher education: constructing knowledge through texts and experience" En Jones, Carys; Joan Turner & Brian Street (editors). *En Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Philadelphia

LEA, Mary & Street, Brian V. (1998). "Student writing in higher education: An academic literacies approach". En *Studies in Higher Education*, 23: 2, 157 - 172

LILLIS, Theresa M. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Londres: Routledge.

MANRIQUE CASTAÑEDA, Leonardo (1988). *Atlas cultural de México: Lingüística*. México: SEP-INAH-Planeta.

MUÑOZ CRUZ, Héctor (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio*. México. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa Ediciones del Lirio.

OXFORD, Rebeca. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. USA: Heinle & Heile Pu-

blisher.

PERRY, John (2001). *Reference and reflexivity*. Stanford: Centre for the study of Language and information.

RECANATI, Françoise (1979) *La transparencia y la enunciación: Introducción a la pragmática*. Buenos Aires: Hachette.

_____ (2004). *Literal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCOTT, Mary (1999). "Agency and Subjectivity in Student writing". En Jones, Carys; Joan Turner & Brian Street (editors). *En Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Philadelphia

STREET, Brian V. (2009) "The future of 'social literacies'". En Baynham, Mike & Mastin Prinsloo (editors). *The future of literacy studies*. Hampshire. Palgrave Macmillan

_____ (2009b). "Hidden" Features of Academic Paper Writing. *Working papers in educational linguistics*. Volume 24. Number 1 2009 Spring Issue. Language and Literacy in Education Division of the Graduate School of Education at the University of Pennsylvania.

ZAVALA, Virginia (2009). "¿Quién está diciendo eso?" *Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior*. En Kalman, Judith & Brian Street. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América latina*. México: Siglo XXI-CREFAL

Referencias

1 Realicé este ejercicio en abril de 2011 como parte del trabajo conjunto que desarrollamos los integrantes en el Proyecto "Dominio lingüístico y académico de estudiantes bilingües indígenas en universidades de México: habilidades comunicativas y académicas, reflexividad, sociolingüística y políticas interculturales del lenguaje" a cargo del Dr. Héctor Muñoz Cruz, investigador del Doctorado en Lingüística de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

2 Manrique Castañeda (1988) y Cifuentes (1998) hacen una revisión del panorama lingüístico y de niveles de bilingüismo.

3 Recanati (1979 y 2004) y Perry (2001) construyen el concepto de reflexividad como la construcción de significados, el primero a partir de la enunciación en torno a la dualidad de opacidad y transparencia del signo lingüístico, así como la construcción de significados y el segundo mediante el estudio de la referencia y la reflexividad. Hyland (2005) incorpora los conceptos de reflexividad e intencionalidad a los procesos de textualización como prácticas interactivas donde el autor del texto construye las relaciones intertextuales así como las

relaciones con los interlocutores.

4 Realicé esta fase de elicitación con el apoyo de la alumna de la maestría Karina Hernández de la UPN Oaxaca.

5 En la transcripción respeto las líneas gráficas y la escritura, sin hacer modificaciones ni correcciones de ortografía, segmentación o acentuación. Sin embargo, en este trabajo, por motivos de espacio, no sigo la línea gráfica ni las segmentaciones al final de reglón, sólo contemplo el cambio de párrafo. Utilizo la siguiente nomenclatura nombrar los textos: t(texto), r(reporte), t(Tehuantepec), h (hombre), m(mujer), número, vi (versión inicial), vf (versión final), j (juez)

6 Contemplo la propuesta de lingüística textual de Adam (1995) para el establecimiento de relaciones de estructuración textual sobre la conformación de unidades para la lingüística textual con unidades de frase y periodo y relaciones complejas más allá del nivel oracional, mismas que favorecen el análisis y las descripciones propias de la naturaleza textual, que incluyen relaciones intra y extratextuales, principalmente en las relaciones de referencias anafóricas.