



Revista de Investigación Educativa 21

julio-diciembre, 2015 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Prácticas y concepciones de alumnos bachilleres al escribir comentarios de textos narrativos

Dr. Ernesto Hernández Rodríguez

Docente, Tutor e Investigador

Escuela Nacional Preparatoria, Universidad Nacional Autónoma de México, México

ernestotem@live.com.mx

Este trabajo identifica y caracteriza algunas concepciones de alumnos de bachillerato sobre las propiedades del comentario escrito de un texto narrativo en un ambiente académico, y algunas maneras en que aplican esos criterios para redactar y corregir sus textos. El enfoque corresponde al estudio de la intencionalidad en el desempeño en el marco de los estudios de la textualidad. Los ejemplos representativos de los textos nos permiten apreciar las concepciones sobre el comentario escrito de una lectura narrativa y, en la práctica, la intencionalidad en las decisiones para escribir y editar los textos. Se presenta el diseño metodológico de elicitación para que los estudiantes escribieran comentarios, el procedimiento de caracterización y clasificación de los textos y las categorías propuestas para estudiar los textos en términos del tipo de información, los tipos de texto y los recursos discursivos.

Palabras clave: Educación media superior, lenguaje escrito, habilidades lingüísticas, desempeño académico, textos.

This paper identifies and characterizes some conceptions of high school students about the properties of written comments of narrative texts in academic environment, and some ways they apply those criteria to compose and edit their texts. The research corresponds to an approach of intentionality in performance in textual studies. Representative examples of the texts let us appreciate the conceptions about the written comment of a narrative text and, in practice, the intentionality in the decisions involved in writing and editing texts. The paper presents the elicitation methodology to have students write their comments, the textual characterization and classification procedures and the study categories in terms of the type of text, discursive resources and information in the texts.

Keywords: High school education, written languages, linguistic abilities, academic performance, texts.

Recibido: 28 de septiembre de 2014 | **Aceptado:** 09 de marzo de 2015

Prácticas y concepciones de alumnos bachilleres al escribir comentarios de textos narrativos

1. Introducción

Los alumnos de bachillerato tienen la necesidad de desarrollar conocimientos y habilidades lingüísticas que involucren la comprensión de los textos y la expresión escrita. La principal dificultad que enfrentan los estudiantes es reconocer las características de una redacción escolar y la distinción entre los tipos de textos o géneros textuales y registros formales. Cuando los alumnos comentan por escrito un texto, la mayoría relata, menciona o describe pasajes de la lectura. En este trabajo exploro algunas concepciones y expectativas de alumnos de bachillerato sobre las características que consideran que debe cumplir el comentario de una lectura narrativa en contexto escolar. A partir de los textos revisados y modificados por los estudiantes, caracterizo y ejemplifico algunos elementos de intencionalidad en las decisiones y criterios que llevan a la práctica al redactar el comentario de alguno de los siguientes libros: *El Principito* y *Las batallas en el desierto*.¹

1. *El Principito* de Antoine de Saint Exúpery (1998), cuenta el viaje de un niño que vivía en un planeta donde sólo tenía dos volcanes y una rosa que ocupaba toda su atención. Decide hacer un viaje que lo llevaría a la Tierra. Visitó siete planetas donde encontró personas que lo impresionaron: un vanidoso, un rey, un farolero, un geógrafo, un contador, un hombre de negocios y un borracho. En la Tierra conoció a un aviador, a quien se le descompuso su avión en el desierto del Sahara. Éste abandonó su vocación de pintor, decepcionado de los adultos, quienes nunca comprendieron sus dibujos. El principito le pide que le dibuje un cordero y éste, tras algunos intentos, logra complacerlo. Le relata su viaje y entablan amistad. Le sorprenden las actitudes de dependencia de los terrícolas, por ejemplo, cuando un zorro le pide que lo domestique. En la Tierra descubre con tristeza que su rosa no era la única. Una serpiente con su mordida lo ayuda a regresar a su planeta. Finalmente desaparece, el piloto arregla su avión y no vuelve a ver al principito.

En *Las batallas en el desierto* José Emilio Pacheco (1981) presenta a México en tiempos de la posguerra y de los cambios tecnológicos e industriales. Carlitos le confiesa su amor a Mariana, la mamá de su amigo Jim y esto le trae consecuencias. Sus padres lo consideran un degenerado, lo llevan al psicólogo y a confesarse con el cura. Aparece el contexto de la vida escolar, las diferencias sociales entre los estudiantes, quienes ante la presencia de extranjeros refugiados juegan en el patio de arena las batallas en el desierto entre judíos y árabes. Apreciamos distinciones sociales: ricos, pobres y clase media. Destaca la caracterización de la familia de Carlitos. Mariana tiene una relación amorosa con un político cercano al presidente de la República. Carlitos crece y regresa a buscar a Mariana, pero en donde vivía todo ha cambiado radicalmente, y parece que nunca hubiera existido o que abandonó el lugar.

Realicé un diseño de elicitación que incluye preguntas en una guía, interacción, retroalimentación y la redacción del comentario en una primera versión y en otra editada. Para la metodología de clasificación y caracterización de los textos, utilizo categorías a partir de: 1) tipo de información, 2) los tipos o géneros de texto y 3) los recursos discursivos en el marco de la lingüística textual.

Considero que las concepciones y las expectativas de los alumnos sobre las características del comentario de una lectura se manifiestan en las opiniones que expresan y, también, en las decisiones para escribir y modificar el texto. La textualización está conformada por lo que realizamos y tomamos en cuenta en el desempeño escrito, y esto no se limita a la estructura formal; incluye cuestiones contextuales, culturales, interactivas, de identidad y de construcción de conocimiento.² Los alumnos reflejan sus conocimientos sobre cómo y con qué recursos textuales realizar sus escritos. Esto da lugar a la conformación de aprendizajes de escritura y el desarrollo de estrategias para la revisión y la edición de los textos. Realicé este trabajo con alumnos de mi curso de primer semestre de la Preparatoria Salvador Allende del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, en una zona popular del norte de la Ciudad de México en noviembre de 2013.

2. Enfoque

La textualidad es la manifestación del lenguaje escrito en la variedad de textos, formatos, soportes y posibilidades comunicativas y acervos textuales. Las prácticas y decisiones de textualización están constituidas por el conocimiento, los recursos lingüísticos y estándares de textualidad para regular el desempeño escrito. Podemos ubicar diversas investigaciones y enfoques, por ejemplo, en los trabajos de Adam (2004) sobre la lingüística del texto; Beugrande y Dressler (1997) sobre estándares de textualidad; Hyland (2005), quien aborda la intencionalidad reflexiva en las decisiones de textualización; D. Camps (2009) en las prácticas escolares de

2. Entre las propuestas clásicas de textualización encontramos los trabajos de Flower y Hayes (1981) sobre los procesos cognitivo y psicolingüístico, y la de A. Camps (1992) sobre procesos y prácticas para redactar. Por otra parte, Cassany, Luna y Sanz (2002) conciben la textualización o el proceso de transformación del proyecto de texto de quien escribe como “sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas y convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un trabajo muy complejo ya que debe atender varias demandas gramaticales, las exigencias del tipo de texto, la ejecución manual mecánica o informática de la letra, etc.” (p. 266).

revisión y edición; Ivanič (1988), sobre la construcción de identidad; Turner (2011), sobre la reflexividad cultural escolar y la propuesta de literacidad académica de Lea y Street (1998).

La intencionalidad es una forma de realización del pensamiento intencional o la intención, como el propósito de quien expresa algo. La intención puede manifestarse en diversas intencionalidades. La intencionalidad puede corresponder a parcialidades o a algo distinto de la intención, por ejemplo, cuando el individuo intenta pero no logra plasmar el pensamiento o lo hace de manera implícita o ambigua.³ Bajtín (1982) considera que “el enunciado, como unidad comunicativa, se determina por la intencionalidad discursiva o la voluntad del hablante” (p. 266). Para Bajtín (1982, p. 264) el discurso o la comunicación discursiva es la realización o articulación del pensamiento en las unidades de la lengua, las cuales cobran vida en la intencionalidad manifestada en la interrelación de enunciados. Éstos son las unidades comunicativas o discursivas en un entorno contextual.⁴

Beuchot (2002) plantea que la intencionalidad en un texto puede tener una intención distinta, consciente o como algo que quien escribió no deseaba expresar. Para Beugrande y Dressler (1997) las manifestaciones escritas corresponden al estándar textual de intencionalidad. Los estándares son los conocimientos y valoraciones que autores y lectores manejamos sobre el desempeño escrito: cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, situacionalidad, aceptabilidad e intertextualidad. Ellos plantean que la intencionalidad es la valoración de lo que el lector considera que el autor trató de expresar, y toman en cuenta la tolerancia de los lectores para textos que no siempre cumplen, por ejemplo, con la coherencia y cohesión necesarias. La tolerancia del lector implica que “determinados aspectos, como la adecuación o la coherencia, son muy subjetivos y dependen con frecuencia, de la preferencia de cada uno” (Cassany, 2002, p. 33).

El pensamiento intencional es mental y personal, y sólo podemos conocer, parcial o totalmente, las intenciones de los estudiantes en la práctica. Es fundamental apreciar los elementos de intencionalidad en las concepciones de los estudiantes sobre las propiedades del comentario y en las decisiones de textualización, sobre el tipo de texto, los recursos discursivos y las temáticas abordadas al tratar de escribir el comentario de una lectura. El autor de un texto manifiesta intencionalidad al interrela-

3. Existen diversos estudios sobre el tema a lo largo de la historia. En el trabajo de Paredes (2007) podemos encontrar una revisión panorámica de las concepciones de la intencionalidad.

4. Bajtín (1982) nos previene de no confundir el enunciado con la oración, el primero es la unidad comunicativa contextual, en tanto que la segunda es una unidad gramatical de la lengua.

cionar distintas voces en la intertextualidad y el juego dialógico al tomar en cuenta a los interlocutores.

Un enunciado está lleno de matices dialógicos, y sin tomarlos en cuenta es imposible comprender hasta el final el estilo del enunciado. Porque nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro. (Bajtín, 1982, p. 282)

Para Beugrande y Dressler (1997) el estándar de intertextualidad refleja las valoraciones y regulaciones que autores y lectores hacemos sobre la forma y el significado entre las oraciones en el texto, así como las relaciones implícitas y explícitas que un texto o grupo de textos mantiene con otros textos. Además, la naturaleza dialógica del enunciado está presente en las decisiones reflexivas de textualización, relacionadas con la representación y construcción de interlocutores, planteadas por Hyland (2005). Los estudiantes manifiestan intencionalidad en las relaciones intertextuales y dialógicas, presentes en las diversas temáticas, lecturas, conocimientos, puntos de vista e interlocutores. Puig (2009) considera “la presencia simultánea de diversas autorías, lenguajes, puntos de vista, visiones del mundo y voces sociales e históricas en un mismo discurso e, incluso, en un mismo enunciado” (p. 29). Propongo que la intencionalidad es una manifestación multifacética presente en las concepciones y decisiones reflexivas de textualización en la revisión, corrección y modificación del comentario escrito.

Bajtín (1982), Van Dijk (1983) y Adam (2004) abordan las concepciones de discurso, enunciado y géneros discursivos. Inspirado en el enfoque de Bajtín, considero el discurso o la comunicación discursiva como la manifestación del pensamiento en las unidades de la lengua, al cobrar vida en la intencionalidad manifestada en la interrelación de enunciados, como unidades comunicativas en un entorno contextual.⁵ Los géneros discursivos son las unidades comunicativas o recursos discursivos en la interrelación de enunciados en determinada función, temática y forma composicional o estructural. Cassany (2006) señala que el género discursivo “permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto), o lo sociocultural (historia, organización social, poder” (p. 21). Contemplo categorías de clasificación textual con base en temáticas, géneros textuales y recursos discursivos, a partir de las perspectivas de Bajtín (1982), Adam (2004), y Van Dijk (1983).

5. Puig (2009) presenta una revisión de las concepciones del discurso en el Siglo xx. Aborda el surgimiento de los estudios discursivos en el marco de la lingüística textual.

Van Dijk (1983) contempla estructuras globales o macro estructuras relacionadas con el tipo de forma del texto y el contenido. Considera que los distintos tipos de textos

se diferencian todos entre sí, no sólo por sus diferentes funciones comunicativas y, por ello también, por sus funciones sociales, sino que además poseen tipos de construcción. Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan un tipo de texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir: de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto. Para decirlo metafóricamente. Una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto. (p. 142)

Propongo una categoría temática de clasificación textual correspondiente al tema o contenido y una categoría correspondiente al tipo de forma de texto, que denomino género textual. La intencionalidad se manifiesta en las decisiones sobre la temática y tipo de texto o género textual. La temática corresponde al estándar de informatividad, planteado por Beugrande y Dressler (1997). El tema y la intencionalidad determinan la forma de un texto. Si la temática y la intención son explicar el punto de vista sobre una lectura, el tipo de texto será el correspondiente para comentar o argumentar. Si la temática y el propósito son presentar contenidos de la lectura, el texto resultante será de naturaleza expositiva. Lázaro Carreter y Correa Calderón (2008) explican que “el tema de un texto está presente en los rasgos formales de ese texto” (p. 40). Bajtín (1982) considera que la intencionalidad (o voluntad discursiva) se manifiesta en la decisión del género discursivo.⁶ Para Bajtín el enunciado es la unidad de la comunicación discursiva, y plantea el problema de establecer y definir géneros discursivos y textuales.

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición y estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisoluble-

6. Bajtín (1982) propone que “la voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado. La elección se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación” (p. 266).

mente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. (p. 248)

Para Bajtín (1982), “el género discursivo no es una forma lingüística, sino una forma típica de enunciado; [...]. Los géneros corresponden a las situaciones típicas de la comunicación discursiva” (p. 277). Considera la permanente construcción y evolución de los géneros discursivos y la dificultad de establecer categorías fijas, ya que dependen de las múltiples situaciones contextuales de la comunicación discursiva.⁷ Sobre esta discusión Adam (2004) explica que los géneros evolucionan, se vuelven complejos e incluso con el tiempo desaparecen. Propone que los géneros textuales son

categorias prácticas y empíricas, indispensables tanto en la producción como en la recepción e interpretación; son, a la vez, reguladoras de los enunciados en el discurso, pero también de las prácticas sociodiscursivas de los sujetos (ya que regulan desde los lugares que los hablantes ocupan hasta los textos que producen). Por último, son prototipos y estereotípicas, porque se definen por sus tendencias hacia la tipicidad y los haces de regularidades que muestran, más que por criterios estrictos. (p. 94, citado en Puig, 2009, p. 46)

Los enunciados correspondientes a formas típicas nos permiten ubicar géneros discursivos orales y textuales en contextos comunicativos. Es necesario tomar en cuenta la intencionalidad en las decisiones sobre el tipo o género textual, ya que algunos estudiantes tratan de comentar una lectura con recursos expositivos. Así nos percatamos de la dificultad de determinar y clasificar los géneros textuales de los escritos de los estudiantes, por los diversos recursos o géneros discursivos en distintos estadios de formación.

3. Sobre los estudiantes y las condiciones previas a la realización del ejercicio

Realicé este trabajo en el curso de primer semestre de Lengua y literatura. El programa contempla la escritura de un comentario sobre una lectura o tema del curso y la exposición oral de éste en clase. Se espera que los estudiantes expresen sus opiniones

7. Bajtín (1982) explica que “una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables” (p. 252).

en un nivel básico, sin pretender elaborar textos complejos. Los alumnos de esta escuela entran por sorteo; no realizan ningún examen de admisión. La preparatoria es una opción para estudiantes que no han sido admitidos en las otras instituciones, o presentan fracaso escolar y rezago académico. Para abatir esta situación los docentes atendemos a cada grupo en clases, asesorías, horas de estudio y tutorías.

Trabajé en tres sesiones de una hora con 37 estudiantes de tres grupos matutinos de nuevo ingreso: 1 (01 al 13), 2 (14 al 28) y 3 (29 al 37). Los alumnos sólo tenían como experiencias previas el trabajo con comentarios en secundaria; sin embargo, los alumnos manifestaron no haber tenido la experiencia de leer una novela y escribir un comentario sobre ésta. En la primera parte del curso, comenzamos con lecturas de fábulas y cuentos cortos, sobre las que solicité que, de manera libre, tomaran notas para apoyarse al momento de hacer el reporte oral, en el que evaluaba la comprensión y que expresaran su opinión de la lectura. Por ello, los alumnos tenían una primera experiencia oral de comentarios de textos. Al final del segundo mes les leí el cuento de “Las hadas” de Charles Perrault, y les mostré breves comentarios, escritos por alumnos anónimos, sobre este cuento.⁸ Entonces les pedí que escribieran su opinión sobre este cuento: “Escriban qué opinan sobre el cuento, qué les pareció”. En general, los textos de los estudiantes eran simplemente manifestaciones o impresiones de gusto o interés por la lectura, sin desarrollo de comentarios, tal como vemos en la siguiente opinión: “Es una lectura muy interesante no es aburrida al contrario muy divertida por todos los dones que da el hada”. Esto se debió, en gran medida, a que la instrucción propició que los estudiantes sólo expresaran estos aspectos; faltaba fomentar la expresión.

En relación con las novelas, en el primer mes leyeron *El Principito* y en el segundo *Las batallas en el desierto*. En clase leímos algunos capítulos y pasajes, comentamos el vocabulario y el contenido. Les pedí que en casa completaran las lecturas y que tomaran apuntes. Les dije que en asesoría realizaran individualmente el reporte oral y que podían consultar sus apuntes. Éste consistía en preguntas sobre la lectura y compartir sus opiniones. Después, les pedí que escogieran la novela que más les llamó la atención. Me aseguré de que todos seleccionaran un texto que antes habían presentado satisfactoriamente en el reporte oral, en caso contrario, tendrían más

8. En este cuento una madre tiene dos hijas y maltrata a la menor, quien por su bondad al ofrecerle agua a un hada convertida en anciana, recibe el don de sacar perlas y flores de su boca. La madre interesada manda a la hija mayor a ofrecerle agua al hada anciana, pero ésta aparece convertida en una bella doncella. La hija la maltrata y recibe el castigo de sacar víboras y sapos de su boca. La madre corre de la casa a la hija menor, y ésta se casa con un príncipe, en tanto que la hija mayor muere abandonada en el bosque con su desgracia.

oportunidades en asesoría. Así, al final del segundo mes todos tenían, al menos, una lectura evaluada para comentar.⁹

4. Diseño de elicitación

La elicitación se aplica en diversas disciplinas para que los individuos se expresen oralmente o por escrito con determinados propósitos. La elicitación es la metodología para favorecer la producción oral o escrita mediante una dinámica o diseño. Las primeras propuestas metodológicas de elicitación provienen de la enseñanza del inglés, para tener evidencias de la estructuración de la producción oral de los alumnos, tal como aparece en los trabajos de Dulay y Burt (1974) y Bailey, Madden y Krashen (1974). En otro enfoque el interés es la observación de las clases, para determinar la influencia de la interacción y las intervenciones del docente en la producción lingüística de los alumnos, por ejemplo, en los trabajos de Sinclair y Brazil (1982), Wajnryb (1992), Johnson (1992), Nunan (1990) y Gass y Mackey (2007). Mediante las técnicas de elicitación se pretende favorecer la expresión, de modo que el docente no manipule las intervenciones orales o escritas.

En el marco de la etnografía de la comunicación, Brice (1983) y Brice & Street (2008) contemplan la elicitación como una técnica para tener acceso a las prácticas y concepciones de los estudiantes, manifestadas en las interacciones y las relaciones culturales involucradas en la producción lingüística y en el aprendizaje de la lengua. De este modo se pretende que los alumnos expresen sus concepciones sobre las propiedades de la práctica escrita y las maneras en que aplican esos criterios para redactar y corregir sus textos. El diseño de elicitación debe propiciar que los estudiantes, tal como propone Wenden (1986), reflexionen sobre la regulación de sus aprendizajes y desempeños. Este enfoque fomenta la atención a los roles del docente y los alumnos al modificar los textos.¹⁰

Sobre el diseño realizado, en la primera sesión les dije a los alumnos que realizaríamos un ejercicio para reflexionar sobre los trabajos escritos y las maneras de

9. Eliminé del estudio ocho textos de alumnos que no hicieron o completaron el reporte oral de lectura debido a inasistencias o a que habían sido incorporados tardíamente al grupo.

10. Por ejemplo, en el campo de la didáctica, Cassany (2006) propone que “las modificaciones al texto tienen que relacionarse estrechamente con los distintos procesos y habilidades que componen la tarea de comentar. Quizá pueda ser útil que el docente corrija el fondo y la forma del trabajo final (evaluación sumativa); sin embargo, también deberían prepararse tareas intermedias de evaluación formativa (pautas de autoevaluación, diálogos dirigidos con aprendices compañeros, puestas en común) que oriente al aprendiz sobre el trabajo que está realizando” (p. 71).

comentar un texto y revisarlo para mejorarlo. Les pedí que en una lluvia de ideas mencionaran algunas características que debe tener un texto en ambiente escolar. Inicialmente esta dinámica les resultó extraña, algunos me comentaron que no sabían a qué textos me refería. Mencionaron, por ejemplo, la circular, letreros, avisos, el periódico mural, las tareas, las prácticas de laboratorio. Corregí y modifiqué la instrucción en el momento, y les dije que me refería a los trabajos para sus profesores. Traté de sintetizar en el pizarrón lo que dijeron y evité mencionar algún aspecto, ya que el propósito era permitir que los estudiantes expresaran sus consideraciones. Realizamos esta actividad en los primeros 10 minutos de la clase. En general, comentaron que estos escritos requieren un lenguaje apropiado y enfatizaron los aspectos formales: ortografía, puntuación, partes del texto (introducción, desarrollo, conclusión), la presentación, los formatos, el vocabulario y la formalidad. En los siguientes 15 minutos trabajamos con la guía de apoyo para que escribieran sus consideraciones sobre el comentario de un texto y un resumen. Les pedí que individualmente contestaran las preguntas de la primera parte.¹¹ Algunos alumnos me preguntaron si estaba bien lo que escribían. Les dije que no se preocuparan, que no era un examen, y que si no sabían, simplemente explicarían lo que ellos pensaban.

Reflexiones sobre los textos en ambiente escolar 1ª parte

1. Para recordar y pensar

¿Para ti qué es un texto? ¿Qué características tiene un texto?

¿Cuáles son las características de un resumen y de un comentario de un texto?

Les dije que en los siguientes 30 minutos realizarían su escrito. Utilicé la siguiente instrucción: “Escribe un texto en el que presentes tus comentarios acerca de alguna de las siguientes lecturas: *El Principito* o *Las Batallas en el desierto*”. Guardé silencio y evité interrupciones, quien tenía duda levantaría la mano y yo me acercaría a apoyarlo. Por momentos, algunos alumnos se distraían o platicaban, otros tardaron en comenzar a escribir. Entonces les pedí que se concentraran, que sin preocupaciones escribieran sus opiniones, que hicieran su mejor esfuerzo, y que trabajaran en silencio para no distraer a los demás. Otros me preguntaban información de la lectura, y yo les resolvía dudas en voz baja. A los veinte minutos, la mayoría había terminado; esperé hasta que el último alumno acabó. En general, los alumnos se mostraron dispuestos y todos entregaron sus textos.

11. Presento la guía compactada por motivos de espacio. Los alumnos tenían el espacio suficiente para escribir.

Al iniciar la segunda sesión, en los primeros 10 minutos les dije a los alumnos que, primero, revisaran sus textos, y, después, que comentaran en parejas cómo podrían mejorarlos. En general, no se mostraron dispuestos a comentar cómo mejorarían sus textos, la mayoría sólo mencionó o amplió el contenido. Esto refleja la necesidad de fomentar la reflexión sobre el desempeño. Después les pedí que leyeran las siguientes indicaciones para las actividades de los siguientes 20 minutos.

Revisar y modificar el texto 2ª sesión

1. Revisa con calma y detalladamente el texto en el que escribiste comentarios sobre la lectura _____. Piensa de qué manera puedes mejorar la redacción en tu escrito. Para ello, toma en cuenta los aspectos que anteriormente consideramos sobre las características que debe tener un texto en ambiente escolar.
 2. Haz una lista sobre cuáles de estos aspectos tomarás en cuenta para escribir una segunda versión mejorada de tu escrito. / Menciona y ejemplifica las partes de tu texto que modificarás.
 3. Ahora explica o elabora un plan sobre la manera en que realizarás las modificaciones que harás en tu escrito.
 4. Ahora escribe la segunda versión de tu escrito en la que incluyas las modificaciones que consideras con la idea de mejorarlo.
-

En la primera parte, la idea era que pensarán sobre cómo mejorar el texto a partir de los ejercicios anteriores. En la segunda parte, les solicité que escribieran la lista indicada. Los alumnos no escribieron espontáneamente, tampoco recordaban los puntos de la sesión anterior, por ello, retomé y enfatiqué los aspectos de la lluvia de ideas. Así lograron escribir breves listas. Me percaté de que los alumnos no comprendieron la instrucción “explica o elabora un plan”.¹² Un alumno preguntó “¿Cómo que elabora un plan?”, a lo que su compañero le dijo: “Pues explica cómo”. En vista de que la instrucción no era clara, entonces les dije que simplemente explicaran las modificaciones que harían al escrito.

Para apoyar a los estudiantes a emplear el género textual correspondiente al comentario les di la siguiente indicación: “Pongan atención. Ustedes deben escribir un texto en el que presenten sus comentarios. Vamos a ponernos de acuerdo. ¿Qué características tienen los comentarios de una lectura?” Acordamos que tenían que expresar sus opiniones. Entonces, enfatiqué: “Recuerden. No es un resumen ni se trata de que sólo cuenten o relaten el libro. Es un escrito en el que presentan sus comentarios sobre

12. En este trabajo no estudio estas listas ni los planes elaborados, éstos sólo son parte del diseño de elicitación.

la lectura. Ahora revisen su escrito y fíjense si en realidad escribieron comentarios.” Enseguida, les pedí que escribieran la segunda versión en los siguientes 25 minutos de la clase. Procuré que los alumnos escribieran sin interrupciones y al final me entregaron sus textos.

5. Concepciones sobre texto, resumen y comentario

A partir de la pregunta abierta sobre qué es un texto, los alumnos, en su mayoría, destacaron la concepción del texto como fuente de información (17 de 37), ya sea como determinado contenido (3 de 37) o bien como algo escrito en algún soporte que permita la lectura (17 de 37).¹³ De este modo, predomina el estándar de informatividad en la noción de texto. Destaca la idea de los estudiantes de que un texto es un resumen (5 de 37). Considero que esta concepción está arraigada entre los estudiantes debido a distintas prácticas de enseñanza y aprendizaje que, de manera cotidiana, fomentan que los estudiantes resuman distintos tipos de contenidos de textos escolares. A pesar de que resumir es una práctica cognitiva compleja que requiere atención e identificar los aspectos centrales de un texto, en general los alumnos consideran que ante cualquier trabajo escolar correspondiente a cualquier género textual, deben hacer un resumen. También está presente la idea de que un texto es una parte de un escrito mayor, por ejemplo, de un libro o un artículo (5 de 37). En su mayoría tomaron en cuenta que el resumen es un texto reducido con lo más importante, que recupera las ideas principales (35 de 37).

En contraste con las concepciones de los estudiantes sobre el resumen, al escribir las características de un comentario de una lectura, observamos confusión. Un grupo de alumnos expresó que el comentario es el contenido del texto leído (15 de 37) y, por otra parte, 1 de 37 que es un resumen. Este tipo de concepciones sobre el texto para comentar nos permite apreciar que, en la práctica, estos alumnos han aprendido a presentar información de manera expositiva sin expresar sus puntos de vista. Esta situación está relacionada con hábitos y cuestiones de enseñanza y aprendizaje. Los demás estudiantes (21 de 37) tomaron en cuenta las opiniones o puntos de vista sobre la lectura. La concepción sobre el comentario como el contenido leído es fundamental para entender la intencionalidad de los estudiantes al tratar de escribir un comentario mediante recursos textuales expositivos para presentar contenidos. Así, el aprendiza-

13. En Cassany, Luna y Sanz (2002, pp. 314-315) encontramos una discusión sobre los intentos de distintos investigadores por caracterizar y definir el concepto de texto.

je y la conformación de los géneros textuales involucran la práctica contextualizada de los distintos tipos de textos.

6. Prácticas de textualización y criterios de clasificación de los textos

En el ambiente escolar existe una diversidad de tipos de textos o géneros textuales, por ejemplo, resumen, reseña, comentario o textos expositivos y argumentativos. Podemos encontrar distintos recursos discursivos, por ejemplo, descripción, explicación, narración, comentario y exposición, y contemplo el criterio metodológico de clasificación de los textos. Para decidir estas categorías considero el enfoque de Van Dijk (1983) sobre los tipos de textos (superestructura) y el contenido (macroestructura), los enunciados en los géneros discursivos o recursos discursivos textuales, propuestos por Bajtín (1982) y los criterios temáticos, correspondientes al estándar textual de informatividad.

Tal como proponen Bajtín (1982) y Adam (2004), existe dificultad para definir y establecer un género textual en las prácticas discursivas, ya que los géneros están en constante evolución y dependen de múltiples situaciones de la comunicación. Resulta complicado establecer categorías fijas en la escritura de los estudiantes, cuyos conocimientos y repertorios de escritura se encuentran en distintos estadios de desarrollo, conforme a las habilidades de cada alumno y del tipo de enseñanza recibida en la escuela. A partir de revisar los textos, considero como criterio de inicio en la clasificación textual las categorías de informatividad en la exposición de contenidos y el tipo de texto empleado. En la Tabla de clasificación textual (Tabla 1) empleo categorías correspondientes al tipo de texto, el tema y los recursos discursivos. Destaco la intencionalidad en el tipo de comentarios o impresión de gusto por la lectura y en los recursos discursivos correspondientes, por ejemplo, a intentar resumir o relatar pasajes. Considero el criterio de informatividad en los comentarios sobre el contenido de la lectura o la forma escrita del libro. Estos distintos criterios son evidencia de la dificultad para establecer géneros discursivos textuales fijos en los textos. Un mismo estudiante puede emplear distintos recursos textuales en sus escritos.

Tabla 1. Tabla de clasificación textual: tema, tipo de escritos y recursos discursivos

Tema, tipo de texto y recursos discursivos		1ª versión	2ª versión
Sólo expone contenido:	11 textos	7	4
Predomina contenido con breve comentario:	19 textos		
Intenta resumir con un breve comentario sobre el contenido		3	2
Relata o menciona algún o algunos pasajes con breve comentario sobre el contenido		7	7
Presenta contenido e impresión de gusto por la lectura:	21 textos		
Relata o menciona algún o algunos pasajes y expresa su impresión de gusto por la lectura		11	9
Presenta contenido y comenta la forma escrita de la lectura:	9 textos		
Intenta resumir con comentario sobre la forma escrita del libro		2	1
Relata algún o algunos pasajes con comentario sobre la forma escrita del libro		4	2
Predomina el comentario de un tema a lo largo del texto:	25 textos		
Comenta cómo está escrito el libro a lo largo de su texto		2	2
Comenta el contenido de la lectura a lo largo del texto		7	14

En ambas versiones predominan los recursos para exponer contenidos sobre la lectura: con un breve comentario al margen, expresión de gusto por la lectura y comentar la forma escrita del libro. Vemos tipos textuales con recursos discursivos híbridos, donde los estudiantes intentan comentar, principalmente, de manera expositiva con breves comentarios al margen. Este desempeño pone de manifiesto que estos estudiantes han tenido prácticas o conocimientos para comentar en ambiente escolar. A pesar de que los estudiantes no desarrollen sus comentarios y que predomine la exposición, sus escritos reflejan distintos tipos de intencionalidad para comentar un tipo textual que aun no han desarrollado. En contraste, quienes únicamente expo-

nen contenidos (11 textos), manifiestan en su intencionalidad un incipiente manejo de recursos textuales que no les favorecen para comentar. Estos casos reflejan la necesidad de fomentar la expresión escrita de puntos de vista sobre los contenidos de la lectura. Podemos destacar trabajos sobre la redacción en el aula, por ejemplo, el comentario de textos en Lázaro y Correa (2008) y Cassany (2006), la propuesta didáctica de Graves (2002) y las prácticas de revisión y edición textual en bachillerato de D. Camps (2009).

El avance en la intencionalidad y el desempeño es notable en el manejo del tipo de texto y recursos para comentar en las segundas versiones, al comentar un tema a lo largo del texto: 9 en primera versión y 16 en la segunda. En la práctica existe una reducción de la concepción de que el comentario de una lectura está caracterizado por la exposición de contenidos, puesto que en el cuestionario, 16 alumnos consideraron que el comentario de una lectura corresponde al contenido abordado, y sólo 7 alumnos en la primera versión y 4 en la segunda exponen únicamente el contenido. Considero que esta reducción se debe al énfasis en el diseño de elicitación para tratar que los estudiantes expresaran sus puntos de vista. Además, el avance en las segundas versiones refleja que estos estudiantes han tenido algún tipo de experiencias o conocimientos previos para comentar en la primaria o secundaria, ya que en este curso no habíamos abordado explicaciones sobre este tipo de escritura, únicamente habían practicado el comentario oral y el comentario escrito de una fábula sin ninguna instrucción ni explicación. Los resultados muestran que, tal como explican Bajtín (1982) y Adam (2004), los géneros discursivos textuales se conforman en un proceso que requiere práctica contextualizada en determinada situación comunicativa.

Los alumnos que comentan sobre la forma escrita de la lectura o sobre su contenido, resuelven la expectativa de relacionar elementos de informatividad, el tipo de texto y expresar puntos de vista (9 en la primera versión y 16 en la segunda). Sin embargo, los alumnos no resuelven otras dificultades, por ejemplo, de coherencia, cohesión, ortografía y segmentación de palabras. Destacan quienes expresan un breve comentario, pero se centran en el contenido al intentar resumir, relatar o mencionar pasajes del texto. Otros sólo mencionan el gusto por la lectura y en el resto del texto sólo hacen referencia al contenido. Las distintas intencionalidades, los recursos discursivos y las temáticas abordadas son evidencias de desempeños y repertorios variados. Éstos dependen del modelo de elicitación, las experiencias y conocimientos previos, los hábitos, el desarrollo personal de habilidades lingüísticas y de las decisiones reflexivas para escribir un texto y modificarlo.

7. Ejemplos representativos de concepciones y prácticas para comentar

A continuación presento ejemplos representativos de intencionalidad en el manejo del tipo o género textual, recursos discursivos y temáticas para comentar una lectura.¹⁴ En el siguiente ejemplo, el criterio de clasificación textual corresponde a una intencionalidad para tratar de comentar con recursos expositivos; predomina la temática sobre el contenido de la lectura y únicamente muestra su impresión de gusto y lo que considera curioso.

Ejemplo 1: thio primera versión: Las Batallas en el desierto

me gusto la lectura por la planteacion del mexico antiguo en el cual mexico era la cuna de muchos inmigrantes en la escuela les gustaban jugar en el pateo del escuela un pateo lleno de tierra, jugaban mucho a las disputas en tr judios y musulmanes por eso se llaman las Batallas en el decierto. [...] charli se enamoro de La madre de llim. / [...] Lo curioso es el final que despues de todo llim y su madre nunca existieron.

En la segunda versión, este alumno no muestra avance en el tipo de texto empleado. En su primer texto expresó un reducido comentario, sin embargo, en la segunda versión no logra elaborar un comentario, ya que únicamente expone contenidos.

Segunda versión:

La Historia da Lugar en el Mexico antiguo donde charli vivia. charli le gustaba jugar en el pateo del colejio donde acistia, Les gustaba jugar en las peleas entre judios y musulmanes por eso se llaman Las vbatallas en el desierto por aquel pateo tierroso. [...] Un dia jim invito a charli a su casa charli se quedo perplejo ante las maravillas que abian en la casa de jim [...] y llego el momento donde charli se enamoro de La madre de Jim, [...] charli le confiesa su amor a la madre de jim. Le respondio que erra muy vieja. para corresponderle. al final charli descubrio que jim no existio.

El ejemplo nos permite establecer que los alumnos requieren desarrollar de manera práctica los conocimientos y estrategias para apropiarse de los recursos, los géneros y el manejo de temáticas para comentar un escrito. Por otra parte, en el cuestionario para identificar las concepciones sobre los tipos de textos, el alumno expresó que “en

14. Para la transcripción respeto la escritura de los estudiantes, sin hacer correcciones de ortografía ni de segmentación de palabras y, por motivos de espacio, en este trabajo no sigo la línea gráfica. Indico con puntos en corchetes: [...] que transcribo fragmentos y con diagonal / el cambio de párrafo o punto y aparte. Presento las partes ilegibles con ~~xxx~~, las encimadas con doble raya y las anotaciones agregadas con letras *superscript*.

el comentario se saca la idea principal de un texto mediante tus propias palabras y recomendaciones”. Es decir, el alumno considera que para comentar se requiere exponer contenidos. Este intento del alumno para comentar mediante la exposición de contenidos revela que “la intencionalidad que aparece de manera clara en un texto puede tener una intención totalmente diferente, tal vez como un acto consciente o como algo que quien escribe no pretendía expresar” (Beuchot, 2002, p.18). Ante este tipo de ideas sobre el tipo de texto, es necesario un trabajo escolar para modificar estas concepciones y prácticas, principalmente cuando éstas son el resultado de la enseñanza escolar.

En el siguiente ejemplo, en la primera versión el alumno sólo expone contenidos.

Ejemplo 2: tho1 primera versión:

El principito es una Historia conmemorable que habla sobre un aviador y el mismo principito. comienza con el aviador de niño había dibujado un elefante decorado por una serpiente... [...] conocio a una serpiente y fue a un zorro y locrio se dio cuenta que su flor era la unica Porque la habia criado y fue mordido por la Serpiente Para Regresar asu asteroide 612. / Fin!

En la segunda versión comenta brevemente sobre los adultos. Se representa textualmente junto con los niños al decir que los adultos piensan que “uno por ser niño no le da importancia a las cosas y que solo lo tomamos como juego”. Así manifiesta la construcción de interlocutores y la representación textual del autor, tal como propone Hyland (2005) sobre la reflexividad textual. En el cuestionario expresó que el comentario “es lo que le entendiste al texto”, es decir, el contenido, pero en su segunda versión opina brevemente. El texto refleja que las concepciones y la práctica son contradictorias.

Segunda versión: El Principito / comentarios

El Principito es una Historia con memorable, habla de como la gente mayor no comprende a los niños deja un mensaje muy claro de como Los mayores toman sus papeles muy apecho de ser adultos y pienza que uno por ser niño no le da importancia a las cosas y que solo lo tomamos como juego. [...] la Historia comienza por el aviador que de niño había dibujado un elefante decorado por una Boa y los adultos pensaban que era un sombrero, [...] El Principito crio al zorro y hay comprendio que su flor era la unica porque pensaba que su flor Lo habia engañado [...] despues fue mordido por la serpiente para regresar asu planeta.

En el siguiente ejemplo la alumna avanza en el desempeño e intencionalidad en ambas versiones al expresar y explicar sus impresiones de gusto, y al comentar el contenido y la forma escrita del libro. Conforme a los criterios de clasificación textual, la alumna logra resolver el tipo de texto requerido, el tema y la expresión de puntos de vista. Lla-

ma la atención que en el cuestionario sobre concepciones relacionadas con el género textual, dice que “el comentario de un texto es decirlo con tus propias palabras.”

Ejemplo 3: tm15 primera versión: El principito

pues me gusto mucho por que se entendia lo que decia, y además como que el cuento tenia mucho de imaginacion, y cuando lo leias como que te imaginabas de como pasaban las cosas, tenia muchos dibujos y tenia casi poca lectura, y no tenia groserias, tenia la letra clara si se entendia lo que decia y me parecia divertido el cuento y interesante. / me gusto la parte del principito cuando el zorro le platicaba de si lo domesticaba y el principito hacia esa pregunta y no se rinde, no se queda con la duda el preguntaba, hasta saber su significado. / es lo que me sorprendio del principito, que el nunca se quedava con una sola duda de una palabra. que no entendía. el no le daba pues como pena preguntar las palabras que no entendia. / y tambien me gusto cuando el principito, iva de un planeta a otro a conocer lo que hacían en sus planetas cada una. / fin....

En la segunda versión, la alumna enriquece sus comentarios sobre la forma escrita del libro y sobre los contenidos de su agrado, explicando con variedad sus puntos de vista. Destaca la representación textual directa en primera persona del singular para expresar lo que le agradó, y, además, la representación en segunda persona del singular para explicar su punto de vista e involucrar al interlocutor, a manera de recurso dialógico al comentar, por ejemplo, “que imaginabas lo que pasaba, te entretiene mucho, no te aburrías, y te imaginabas”.

Segunda versión: El principito

me agrado mucho el cuento, por que era comprencible el cuento, el cuento se basava en hechos fantasticos que imaginabas lo que pasaba en la historia. / en las páginas havia poca lectura, por que tenia dibujos el texto era adecuado y sin groserias. / la letra era clara se podia entender bien el texto a lo que quiero decir es que las palabras se entendian claramente.

el cuento era muy gracioso, divertido e interesante, como que te entretiene mucho el cuento del principito. / a mi me gusto en la parte donde el principito domestica al zorro y el principito le pregunta al zorro que que queria decir la palabra domesticar, que el zorro le decia al principito, que era complicado; lo que en realidad me sorprendio del principito fue que el nunca se rendia a una duda sobre una palabra que no entendia, el preguntaba hasta saber su significado, de una palabra que para el era extraña. hasta que entendia su significado ya no le parecia tan extraña esa palabra... / pero lo que me llamo la atención fue lo del final cuando la serpiente muerde al principito y lo regresa hasta su plantea donde era el principito... / y habia un dicho que cada vez que pases por el desierto te acordaras de el...

lo que me emociono es que el principito le gustaba hacer amigos por eso iba de un planeta a otro, el conoció a varios extraños, en cada planeta pero el que mejor le pareció o le agrado fue el farolero. por que su trabajo no era tan pesado, como sonaba. / pero pues ami me parecio muy entretenido, por que en algunas cosas yo me identificaba en algunas cosas que al principito le pasaba... / me agro aver leido el cuento, me parecio muy bueno. por que no te aburría la lectura, era muy entretenida. y te imaginabas las cosas que pasaban en la historia, Bueno yo por lo menos asi lo vi.

La revisión de los ejemplos nos permite percatarnos de que el manejo de los recursos textuales involucra diversos aspectos relacionados con las decisiones reflexivas de textualización, experiencias y conocimientos anteriores y, principalmente, de práctica contextualizada. Las concepciones de los estudiantes son fundamentales cuando los alumnos manifiestan conocimientos aprendidos, principalmente la idea de que la exposición de contenidos es lo requerido para comentar un texto.

8. Conclusión

Los estudiantes tienen diversas concepciones y expectativas sobre las características del comentario de una lectura que apreciamos en sus opiniones y decisiones de textualización para revisar y editar sus textos. En ocasiones estas expectativas coinciden en la práctica y en distintos momentos son contradictorias. En general, la práctica y las expectativas coinciden cuando los alumnos consideran que los recursos textuales requeridos para comentar corresponden a la exposición de contenidos. Por otra parte, la práctica y las expectativas son contradictorias en los escritos de alumnos que logran escribir comentarios sobre el contenido de la lectura y sobre la forma escrita del libro. Esta situación refleja que los alumnos no se encuentran acostumbrados a una reflexión explícita sobre el manejo de géneros textuales, a pesar de que estas opiniones sean de alumnos que avanzan en la escritura de los comentarios. Considero que los alumnos pueden modificar sus concepciones y prácticas consciente o inconscientemente como resultado de la práctica reflexiva de revisión y edición textual. En esta ocasión, el diseño de elicitación favoreció el desempeño de la mayoría de alumnos. Podemos constatar esta situación en el notable incremento de alumnos que en la segunda versión escribieron comentarios sobre la lectura.

En contraste con el resumen, la mayoría de alumnos considera que el comentario de un texto corresponde exclusivamente a la exposición de contenidos y está presente la idea de que en sí mismo un texto es un resumen. Debido a que los alumnos no recibieron instrucción ni explicaciones sobre el tema, considero que estas prácticas co-

rresponden al conocimiento previo aprendido en contexto escolar. Esta situación nos invita a trabajar para que los estudiantes reflexionen sobre el desempeño y, en su caso, modifiquen la idea de que un comentario se escribe con recursos expositivos. En general, los alumnos consideraron que un escrito escolar y, en concreto, el comentario, debe estar cuidado en cuanto a estándares de adecuación y situacionalidad, es decir, en su forma y en el tipo de lenguaje. Estas consideraciones parecen ser el resultado de la instrucción escolar, ya que los alumnos mencionan criterios sobre la manera en que deben entregar sus trabajos a los profesores.

El incremento de comentarios sobre el contenido en las segundas versiones se debe, en gran medida, a las prácticas de textualización y a la intencionalidad manifestada en el desempeño. También influyen las decisiones metodológicas de elicitación: la guía, el énfasis en las características del texto escolar y el comentario, así como las instrucciones orales para tratar de que los alumnos comentaran el contenido, en contraste con el resumen. Como punto de comparación tenemos los primeros comentarios orales y escritos sobre las fábulas, antes de realizar el ejercicio con el diseño de elicitación, en los que los alumnos no recibieron ningún tipo de instrucción ni seguimiento. En estos casos, los escritos eran comentarios incipientes que únicamente expresaban la impresión de gusto por la lectura. Esto constata que el diseño de elicitación tuvo, en su mayoría, un impacto favorable. Sin embargo, en la interacción con los estudiantes podemos percatarnos de aspectos de la elicitación y las instrucciones escritas que requieren mejorarse, por ejemplo, la propuesta de que los estudiantes hagan un plan o expliquen los aspectos que modificarán en la segunda versión. En realidad, esta actividad requiere de más práctica y reflexión sobre el desempeño.

Al revisar el desempeño de cada alumno en ambas versiones, podemos ver con mayor detalle el tipo de intencionalidad y las decisiones de textualización en términos del tipo de texto, los recursos discursivos, las temáticas y la resolución de dificultades de textualización. Podemos establecer relaciones entre las concepciones y expectativas manifestadas por los estudiantes y la escritura en ambas versiones. La caracterización de la intencionalidad permite apreciar el tipo de desempeño escrito, las expectativas de los estudiantes sobre los textos escolares y, en la práctica, las decisiones de textualización.

La propuesta de establecer categorías de clasificación en términos del tipo de texto, recursos discursivos e informatividad, es una herramienta metodológica fundamental. Las consideraciones conceptuales inspiradas en los planteamientos de Bajtín (1982), Van Dijk (1983) y Adam (2004) constituyen una primera aproximación en el intento de establecer criterios para intentar una propuesta de clasificación textual a partir del desempeño observado en los textos. Al reconocer que la intencionalidad y

el desempeño en los escritos de los alumnos se manifiestan en textos de difícil clasificación en categorías, tipos o géneros textuales fijos, podemos emplear el criterio de valorar la intencionalidad. Esta mirada es fundamental al clasificar la intencionalidad para comentar, cuando los alumnos emplean, por ejemplo, textos conformados por recursos total o predominantemente expositivos para tratar de comentar. Este enfoque nos permite tener una mirada de los textos en la perspectiva de las concepciones y las prácticas cotidianas. Aun cuando los alumnos no resuelvan diversas dificultades de textualización, lo primordial es estudiar la intencionalidad en el desempeño. Con este enfoque es posible establecer un sustento para cualquier propuesta de intervención interactiva, didáctica o pedagógica con los estudiantes, puesto que mediante el fomento de la reflexión y la intencionalidad en las decisiones de textualización podemos desarrollar prácticas significativas para el comentario escrito.

Lista de referencias

- Adam, J. M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Une introduction méthodique á l'analyse textuelle des discours*. Paris: Nathan.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. D. (december, 1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-243.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beugrande, R., & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Brice, S. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Brice, S., & Street, B. (2008). *Ethnography. Approaches to language and literacy research*. Nueva York: Teachers College Press.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, D. (2009). Advanced EFL student's revision practices through their writing process. En A. Cater, T. Lillis & S. Parkin (Eds.), *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (pp. 129-149). United States of America: John Benjamins Publishing Company.
- Cassany, D. (2002). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Dulay, H. C., & Burt. M. K. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-136.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (december, 1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 365-387.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, D. H. (2002). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Ivanič, R. (1988). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. United States of America: John Benjamins Publishing Company.
- Johnson, D. (1992). *Approaches to research in second language learning*. London: Longman.
- Lázaro, F., & Correa, E. (2008). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Lea, M., & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education. An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Nunan, D. (1990). Action research in the language classroom. En J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 62-81). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Pacheco, J. E. (1981). *Las Batallas en el desierto*. México: ERA.
- Paredes, M. (2007). *Teorías de la intencionalidad*. Madrid: Síntesis.
- Puig, L. (Ed.). (2009). *El discurso y sus espejos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saint-Exúpery de, A. (1998). *El principito*. México: Latinoamericana.
- Sinclair, J. M., & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. London: Oxford University Press.
- Turner, J. (2011). *Language in the academy. cultural and intercultural dynamics*. England: British Library Cataloguing in Publishing Data.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. México: Paidós.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wenden, A. (1986). Helping language learners think about learning. *ELT Journal. An international journal for teachers of English to speakers of other languages*, 40(1), 161-175.