

## INTENCIONALIDAD PARA RESOLVER CONTENIDOS Y REFERENCIAS ANAFÓRICAS EN EL COMENTARIO ESCRITO DE UN TEXTO LITERARIO EN BACHILLERATO

Ernesto Hernández Rodríguez

*Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, Ciudad de México*

**Resumen:** Este trabajo presenta una caracterización descriptiva de la intencionalidad en el desempeño de estudiantes de bachillerato al tratar de resolver ambigüedades en contenidos y relaciones de referencia anafórica intra y extratextual en sus comentarios escritos de un texto literario. La anáfora es la interrelación gramatical, referencial y de contenido entre un elemento léxico y otro denominado antecedente. Los alumnos escribieron sus textos en clase y en asesorías para propiciar decisiones reflexivas y autorreguladas en las modificaciones de sus escritos. La recopilación de textos involucró el seguimiento de las decisiones textuales para tratar de mejorar la redacción. El método de análisis contempló criterios y expectativas de textualidad como categorías para la clasificación e interpretación. Los resultados muestran que las relaciones anafóricas involucran la cohesión gramatical, los contenidos y la puntuación. Las mayores dificultades fueron la incorporación y la corrección de la información y las ambigüedades en anáforas intratextuales. La intencionalidad se manifestó en la regulación del desempeño y en la experimentación de estrategias compensatorias al no encontrar soluciones a determinada dificultad.

**Palabras clave:** anáfora, escritura, intencionalidad, autorregulación, informatividad, bachillerato.

### INTENTIONALITY TO SOLVE CONTENT AND ANAPHORIC REFERENCES IN THE WRITTEN COMMENTARY OF A LITERARY TEXT IN HIGH SCHOOL

**Abstract:** This paper presents a descriptive characterization of intentionality of high school students' performances, when trying to solve ambiguities in contents and intra and extratextual anaphoric referential relationships in their written comments of a literary text. Anaphora is the grammatical, referential and content interrelationship between a lexical element and another, known as antecedent. The students wrote their texts in class and in counseling sessions to promote reflexive and self-regulated textual decisions when modifying their writings. The compilation of texts involved the follow-up of the textual decisions to try to improve writing. The method of analysis contemplated criteria and expectations as textual categories for classification and interpretation. Results show that anaphora relationships involve grammar cohesion, contents and punctuation. The main difficulties were the incorporation and correction of information and the ambiguities in intra-textual anaphora. Intentionality was manifested in the regulation of performance and in the experimentation of compensatory strategies, when students couldn't find solutions to certain difficulties.

**Keywords:** anaphora, writing, intentionality, self-regulation, informativity, high school.

### 1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes del bachillerato requieren desarrollar la escritura en diversas asignaturas. La redacción implica la estructuración textual, la gramática, la coherencia, la puntuación, la ortografía, la adecuación léxica, los significados, el tipo de lenguaje y la intencionalidad. Al comentar una lectura, los estudiantes requieren conocimientos y habilidades para resolver referencias ambiguas o ausentes intra o extratextuales, mediante pronombres personales, artículos determinantes, demostrativos y, por otra parte, los elementos a los que éstos hacen se remiten.

Los estudios sobre la relación entre contenidos, referencialidad anafórica y los intentos por resolver dificultades enfrentadas han abordado las funciones discursivas en la distribución de las anáforas en determinado segmento textual (Cornish, 2003) y la resolución de referencias anafóricas (Borzzone y Silva, 2007; Perea Siller, 2012; Berzak,

**To cite this article:** Hernández Rodríguez, E. (2018). "Intentionality to solve content and anaphoric references in the written commentary of a literary text in high school". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 41-57. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8950>

Barbu, Harari, Katz y Ullman, 2015). Estos recursos no se limitan al nivel sintáctico, ya que involucran la gramática, la coherencia, los contenidos y la intertextualidad.

El presente trabajo está enmarcado en los estudios de la lingüística textual, correspondiente a la caracterización de los escritos conforme a los enfoques clásicos de textualidad (De Beugrande y Dressler, 1997) y categorías de análisis de la expresión escrita (Adam, 2004; Hyland, 2005). Derivado de estas consideraciones, esta investigación propone un conjunto de criterios y expectativas de textualidad, como herramientas para estudiar los escritos. Asimismo, contempla las propuestas sobre el establecimiento de referencias anafóricas en los niveles intra y extratextuales (Vivero García, 1997; Sánchez Avendaño, 2006; García Salido, 2011).

En la caracterización de los textos, la intencionalidad es la manifestación de lo que el estudiante trata de expresar y la regulación de la escritura al experimentar decisiones y estrategias, con la idea de mejorar la redacción (De Beugrande y Dressler, 1997; Beuchot, 2015). La toma de conciencia del desempeño propicia la reflexión sobre la intencionalidad y la regulación del desempeño (Wenden, 1986; Oxford, 1990; Bausela Herreras, 2007). Estos criterios permiten contemplar las expectativas sobre un escrito y las decisiones textuales para tratar de mejorarlo.

El propósito de este trabajo es caracterizar la intencionalidad de estudiantes de bachillerato en la redacción, la revisión, la edición de sus textos y sus intentos por resolver dificultades de contenidos y relaciones de referencia anafórica al comentar una lectura de un curso de Lengua y literatura. Los estudiantes recibieron retroalimentación para encontrar soluciones a las problemáticas enfrentadas e intentar escribir versiones mejoradas. Es posible estudiar distintos aspectos en los escritos, sin embargo, este trabajo está centrado en los contenidos y las relaciones de referencia anafórica.

En secciones posteriores veremos los aspectos conceptuales sobre la intencionalidad, la propuesta de criterios y expectativas de textualidad en la investigación y las anáforas intra y extratextuales. El trabajo continúa con la caracterización de los estudiantes, la metodología de enseñanza y elicitación, los resultados, el análisis, la discusión sobre el estudio de los contenidos y las referencias anafóricas mediante categorías de textualidad e intencionalidad y ejemplos representativos que muestran la integración de los recursos textuales involucrados. Finalmente, el trabajo cierra con las conclusiones.

## 2. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

### 2.1. Intencionalidad

La intencionalidad corresponde a la realización lingüística de lo que alguien trata de expresar. El pensamiento intencional se manifiesta en diversas intencionalidades que pueden corresponder a algo distinto de la intención, consciente o inconscientemente, al no lograr expresar el pensamiento o al hacerlo de manera ambigua (De Beugrande y Dressler, 1997; Beuchot, 2015). Lectores y autores valoramos la intencionalidad en la expresión y mostramos tolerancia para tratar de dar sentido a escritos con problemas de escritura.

En la redacción de los estudiantes, en general, predomina la intencionalidad de algo distinto a lo que pretendían comunicar. Por ello, es fundamental caracterizar la intencionalidad al tratar de resolver dificultades relacionadas con los contenidos y las relaciones de referencia anafórica. Para De Beugrande y Dressler (1997), la intencionalidad es una actitud para tratar de lograr determinados propósitos en la comunicación. Además, Beuchot (2015) contempla la intencionalidad y la interpretación al considerar que un texto

(...) supone un autor, así como un lector o intérprete, que es quien lo va a interpretar. Hay, por un lado, una intención del autor, que es lo que quiso expresar en su texto; y hay otra intencionalidad, la del lector, que no siempre interpreta lo que el autor quiso que se entendiera, sino que añade significados propios. (Beuchot, 2015:129)

En este trabajo, la propuesta de retroalimentación promueve la interacción dialógica entre el estudiante y el asesor para tomar conciencia sobre la intencionalidad, en busca de resolver ambigüedades y posibles interpretaciones de contenidos y relaciones anafóricas a determinada información, al interior o al exterior del texto redactado. La intencionalidad se manifiesta en los intentos por resolver dificultades de redacción y en la regulación del desempeño, mediante recursos y estrategias compensatorias o alternas ante determinada dificultad (Oxford, 1990; Martín Leralta, 2006; Palapanidi, 2016). Así, los estudiantes pueden valorar su desempeño e intencionalidad (De Beugrande y Dressler, 1997; Beuchot, 2015), y, como resultado de la retroalimentación, tomar decisiones y regular su redacción (Wenden, 1986; Torre Puente, 1992; Bausela Herreras, 2007; Castelló, Beñalez-Faz y Vega-López, 2010).

La toma de conciencia de la intencionalidad constituye una actitud de valoración del desempeño para tratar de lograr los propósitos comunicativos. En este estudio, lo relevante es caracterizar descriptivamente la

intencionalidad en los distintos desempeños, por ejemplo, en textos con problemáticas total o parcialmente resueltas.

## 2.2. Criterios y expectativas de textualidad

De Beugrande y Dressler (1997) plantean que autores y lectores consideramos los siguientes estándares de textualidad en los escritos: informatividad, intencionalidad, cohesión, coherencia, situacionalidad, adecuación e intertextualidad. En la presente investigación, las categorías para el estudio de los textos derivan, en su mayoría, de este planteamiento de textualidad. Por otra parte, el enfoque evita considerar los “estándares”, entendidos como lineamientos normativos o de modelos esperados o preestablecidos sobre el desempeño escrito. Por ello, es preferible considerar que en la comunicación escrita, todos tomamos en cuenta un conjunto de criterios y expectativas sobre un texto en determinado contexto y situación comunicativa. Los criterios corresponden a los conocimientos, consideraciones y repertorios de textualidad que contemplamos sobre los textos, y las expectativas son nuestras ideas sobre las características esperadas o que debe tener o cumplir un escrito en determinada situación comunicativa. Asimismo, la propuesta incluye la representación textual de interlocutores y autores (Hyland, 2005; Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales, 2011).

La consideración de criterios y expectativas de textualidad permite la descripción de la intencionalidad en el desempeño en aquello que los estudiantes trataron de expresar y sus intentos por mejorar la escritura en una siguiente versión. La propuesta aporta herramientas teórico-metodológicas para plantear categorías de estudio de los recursos, estrategias y prácticas de regulación del desempeño en la revisión y edición textual, en los intentos por resolver dificultades relacionadas con los contenidos y las referencias anafóricas.

En este trabajo, la propuesta de caracterización de la intencionalidad, aplicada los contenidos y las relaciones de referencia anafórica, contempla, de manera integral, los siguientes criterios y expectativas de textualidad sobre el desempeño:

### *Contenidos (informatividad)*

En la escritura de comentarios sobre un texto literario, los alumnos requieren emplear con precisión los contenidos y las maneras de hacer referencia a determinada información. Esto implica tomar en cuenta las expectativas de los lectores sobre aquellos contenidos imprescindibles para la comprensión. Por ejemplo, los alumnos se ven en la necesidad de informar sobre el título del texto comentado, de qué trata y los aspectos fundamentales requeridos para el comentario.

### *Claridad en los contenidos (coherencia)*

El criterio y la expectativa de claridad en los contenidos para lograr la coherencia textual se relaciona estrechamente con el manejo y la incorporación de la información, así como la manera de hacer referencia a ésta al interior o el exterior del texto redactado. La revisión de la redacción favorece que los estudiantes valoren su intencionalidad, para determinar posibles problemáticas de coherencia en lo que tratan de expresar por escrito. Por ejemplo, a pesar de que los estudiantes logren resolver la estructuración y la claridad sintáctica, pueden enfrentar dificultades de coherencia en el manejo de la información. De este modo, los alumnos, requieren tomar decisiones para corregir, incorporar o eliminar determinada información y tratar de lograr la claridad en los contenidos.

### *Referencialidad anafórica (cohesión)*

En la redacción para comentar un texto, el criterio y la expectativa de referencialidad anafórica, corresponde a las valoraciones sobre el manejo de recursos textuales para lograr la cohesión textual, mediante elementos léxicos y gramaticales, empleados en las referencias a determinada información intra o extratextual. La revisión y la edición textual involucran recursos y estrategias para tratar de resolver las problemáticas de ambigüedad relacionadas con la referencialidad. Por ejemplo, los alumnos pueden decidir que para referirse a cierto personaje, necesitan emplear, con precisión, determinado pronombre, o que el uso de uno de éstos es ambiguo por estar asociado a información ambigua o ausente en el escrito, y por ello requieren incorporar la información necesaria y establecer la referencia correspondiente.

### *Relación con otras lecturas (intertextualidad)*

En la redacción de comentarios sobre un texto literario es evidente la relación establecida entre el texto redactado, la obra comentada y alguna otra lectura o fuente de información. Por ello, la intertextualidad se relaciona con la incorporación contenidos (informatividad) y las referencias a los textos en cuestión (cohesión). En la edición textual, los alumnos requieren los recursos léxicos y gramaticales precisos para remitirse a la lectura comentada.

### *Adecuación (pertinencia de lenguaje y situacionalidad)*

En la redacción y la revisión textual para resolver dificultades relacionadas con los contenidos y las referencias anafóricas, hacemos valoraciones sobre criterios de adecuación o pertinencia, por ejemplo, sobre el lenguaje

empleado en las selecciones léxicas, el estilo y la estructuración de las ideas. Un alumno puede tener resuelta la cohesión y la coherencia, sin embargo, puede modificar su escrito al contemplar criterios y expectativas de adecuación, por ejemplo, al eliminar repeticiones o emplear el léxico pertinente en determinado contexto. Es fundamental tomar en cuenta las consideraciones de adecuación conforme a las expectativas de la escritura en contexto escolar, es decir, lo que De Beugrande y Dressler (1997) proponen como el estándar de situacionalidad del escrito.

#### *Consideración de interlocutores*

Al comentar una lectura, los estudiantes pueden tomar en cuenta a sus interlocutores, dirigiéndose de manera explícita a ellos como recurso para atraer su atención. Asimismo, en la revisión y la edición para tratar de mejorar el escrito y propiciar su adecuación en determinada situación comunicativa, los estudiantes también toman en cuenta a los interlocutores (Hyland, 2005; Castelló *et al.*, 2011).

#### *Estrategias compensatorias*

Cuando los estudiantes tratan, pero no logran resolver determinada dificultad textual, una manifestación de la intencionalidad es experimentar recursos y estrategias compensatorias o alternas en la búsqueda de soluciones (Oxford, 1990; Martín Leralta, 2006; Palapanidi, 2016). Por ejemplo, al no poder eliminar determinada ambigüedad anafórica, los estudiantes pueden decidir evitarla y buscar otras opciones para dar claridad a la información.

### 2.3. Relaciones anafóricas intra y extratextuales

En la tradición gramatical clásica, un elemento anafórico se refiere a otro, necesariamente expresado explícitamente de manera oral o escrita (Gili Gaya, 1961:327). Por ejemplo, al escribir “este autor”, el texto debe informar sobre el autor al que se hace referencia. Sin embargo, las referencias ambiguas y ausentes también son motivo de estudio. En ocasiones, podemos completar la información referencial debido al conocimiento previo de la información o el contexto. En el caso de la escritura escolar es preciso evitar ambigüedades; quien escribe requiere asumir una representación textual y comunicativa de los interlocutores para difundir la información (Eco, 1987).

Los pronombres personales, los artículos determinantes y los adjetivos y pronombres demostrativos son elementos anafóricos asociados a determinados antecedentes o referentes (Munguía Zatarain, Munguía Zatarain y Rocha Romero, 2010). El Anexo 1 presenta ejemplos de los de recursos de referencia anafórica. Los pronombres sustituyen al sustantivo y evitan, en ocasiones, su repetición, por ejemplo, si en un texto hemos venido escribiendo sobre el autor Charles Perrault, podemos establecer la relación de referencia pronominal, sintácticamente adecuada, y decir que “él es un escritor del neoclasicismo”.

Los artículos determinan al nombre en género y número, por ejemplo, al escribir “esta autora” consideramos el género femenino y el singular. Los demostrativos indican la relación espacial o temporal con respecto al referente, por ejemplo, al referirnos a “este joven y ese joven” o “este año y ese año”. Los artículos determinantes y los adjetivos demostrativos se anteponen al sustantivo. En los estudios clásicos sobre relaciones anafóricas destacan los trabajos de Gili Gaya (1961:327), Álvarez Castro (2003:190) y Torres y Bocas (2012:202). Bello (1984:98-101) y Alarcos Llorach (1994:88-89) los consideran adjetivos o pronombres demostrativos.

Las relaciones de referencia se manifiestan en las marcas textuales discursivas del anclaje enunciativo para tratar de representar al autor, los interlocutores y las relaciones mostrativas mediante elementos léxicos (Vílchez y Figueroa, 2009). Los demostrativos requieren representar al interlocutor y la relación espacial al que se hace referencia (Wulff, Römer y Swales, 2012; Boettger y Wulff, 2014). García Salido (2011) considera que:

En los textos escritos se produce un acceso diferido a la situación comunicativa por parte de emisor y destinatario y no se comparte el mismo espacio, lo cual afecta la interpretación que reciben las formas demostrativas, que no solo codifican ciertos elementos de la situación comunicativa, sino que expresan relaciones espaciales entre los elementos de dicha situación comunicativa. (García Salido, 2011:80).

Gili Gaya (1961:327) incorpora las relaciones extraoracionales y extralingüísticas al plantear que “hoy miramos además la anáfora como signo gramatical de relaciones mentales que van más allá de la oración”. Adam (2004) estudia las relaciones referenciales intratextuales en distintos párrafos. Ante las referencias ambiguas, Garza Cuarón (1985-86) y Alonso y León (2011) proponen que recuperamos la información del contexto y Sánchez Avendaño (2006:265) considera que “el receptor del mensaje debe recurrir al contexto extratextual para hallar la correferencia.”

Beristain (1996:15-25) propone que la alusión es la intención de evocar algo sin nombrarlo y asumirlo como identificado por los interlocutores, sin necesidad de una referencia. Por ejemplo, al expresar que voy a platicar con “ya sabes quién”, sin remitirnos a alguien, asumimos que los interlocutores conocen a la persona a la que se hace

referencia. Vivero García (1997) contempla la referencia extratextual con antecedentes ausentes, pero conocidos o inferidos por los interlocutores. Esta situación contradice el concepto tradicional de la anáfora.

Se ha subrayado la insuficiencia de la noción de *antecedente*, poniendo de manifiesto que la anáfora se refiere a una información disponible en el saber compartido por los interlocutores y que este saber viene alimentado tanto por elementos contextuales como por elementos del cotexto estrictamente lingüístico [...] las relaciones anafóricas ponen en juego inferencias contextuales y conocimientos compartidos por los interlocutores. (Vivero García 1997:535).

En la resolución de las relaciones anafóricas están involucrados el manejo discursivo de la información y del léxico (Cornish, 2008; Spivey y Tanenhaus, 2008), elementos culturales (Carrión Varela, 2014) y el principio de tolerancia al leer escritos con problemas de redacción (De Beugrande y Dressler, 1997). De esta manera, valoramos la intencionalidad sobre aquello que el autor trató de expresar y, cuando es posible, recuperamos o completamos la información correspondiente a la referencia anafórica ausente o ambigua. Sin embargo, cuando un estudiante escribe, por ejemplo, “este libro”, requiere informar sobre el libro en cuestión, para tomar en cuenta a los interlocutores y responder a los criterios y expectativas de adecuación y de intertextualidad de la escritura en contexto escolar.

### 3. SOBRE LOS ESTUDIANTES Y EL CONTEXTO ESCOLAR

En México, los alumnos que ingresan al nivel medio superior han cursado anteriormente seis años de educación primaria, en un programa nacional unificado que aborda conocimientos generales y la lengua nacional, fundamentalmente, en la lectura y la escritura. Posteriormente, cursan 3 años de educación secundaria, donde existe la materia de español, a la par de las otras asignaturas. El bachillerato está incluido en la educación básica, y actualmente no se ha implantado un sistema unificado, por lo que existen distintas opciones educativas en el país, con diferentes perspectivas para las asignaturas de español, lectura, literatura y redacción. A pesar de la presencia de la asignatura de lengua española en la educación básica, en general, podemos advertir dificultades en la expresión escrita, debido a un predominio de la enseñanza descontextualizada de los elementos lingüísticos. Sin duda, es necesario desarrollar la redacción contextualizada.

En la práctica de redacción realizada para esta investigación, en octubre de 2016, participaron 27 estudiantes de un promedio de 16 años de edad, quienes cursaban la asignatura de Lengua y literatura 1, del primer semestre del bachillerato del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, plantel Salvador Allende, ubicado en una colonia popular de escasos recursos económicos, al norte de la Ciudad de México. Este sistema educativo ofrece oportunidad a estudiantes del área metropolitana que no lograron ingresar a instituciones públicas que solicitan un mayor nivel en los resultados del examen de admisión, o bien a jóvenes que han presentado fracaso académico en otras escuelas. Por ello, en esta institución el ingreso es por sorteo, sin necesidad de una prueba de conocimientos. Debido a esto, nuestra población presenta problemáticas en el aprovechamiento, falta de hábitos de estudio y rezago académico, particularmente, en la lectura y la escritura. Para tratar de resolver esta situación, los docentes laboramos de tiempo completo en la atención a los alumnos en clases y con espacios para asesorías grupales y personalizadas, horas de estudio y tutorías para el seguimiento académico.

El programa de Lengua y literatura 1 contempla la lectura y el comentario de textos breves, el reconocimiento de tipos de escritos, las partes de la oración, la estructuración de párrafos, la expresión oral y escrita, la ortografía y, en la gramática, los pronombres personales y demostrativos (IEMS DF, 2005:186-190). Asimismo, incluye comentarios y exposiciones de las lecturas.

En esta ocasión, iniciamos el semestre con cuentos breves, las partes de la oración y las categorías gramaticales correspondientes a las palabras consultadas en el diccionario. Como experiencias previas al trabajo realizado para la presente investigación, los estudiantes expresaron que anteriormente habían leído y comentado distintos tipos de textos en la educación primaria y secundaria, pero que no habían leído textos para comentarlos por escrito y compartir sus puntos de vista en la clase. Por ello, es fundamental considerar que se enfrentaban por primera vez a la experiencia de escritura propuesta en el programa del Instituto de Educación Media Superior.

La expectativa del producto meta del curso es que los estudiantes logren redactar un comentario de un tema o lectura de la clase y, después lo compartan con sus compañeros en una exposición oral. El énfasis en la redacción es permanente en los siguientes cuatro cursos, debido a que, para certificarse del bachillerato, los estudiantes deben realizar una investigación que presentan por escrito y que exponen en un examen público ante su director y revisor del trabajo.

#### 4. METODOLOGÍA

La primera fase contempló la metodología de elicitación y de enseñanza. La elicitación es la técnica para propiciar determinada producción lingüística de interés para el investigador (Gass y Mackey, 2007; Hyland, 2016), en este caso, escribir e intentar resolver dificultades relacionadas con los contenidos y las relaciones anafóricas. La metodología de enseñanza fomentó la retroalimentación y la interacción dialógica en asesorías para reflexionar sobre el desempeño y experimentar estrategias para revisar y tratar de mejorar los textos (Fabre-Cols, 2002; Camps, 2009; Macklin, 2016). La regulación comenzó en la interacción entre el docente y el estudiante, y cuando este último empezó a valorar su desempeño, a experimentar y a decidir recursos y estrategias de redacción, entonces comenzó a “autorregular” su intencionalidad.

En total, dedicamos 2 semanas para todo el proceso de escritura de los comentarios de un texto literario. En la primera parte, trabajamos durante 3 clases de una hora y media, dedicando sólo 50 minutos de cada sesión para esta actividad. Posteriormente, cada alumno asistió a 2 sesiones de asesoría individual para revisar y hacer modificaciones y correcciones a sus textos. En la primera semana, realizamos las actividades de redacción en el aula, y en la siguiente, cada alumno trabajó, conforme a su propio avance, el tiempo requerido en los horarios de asesoría para recibir observaciones y sugerencias, con el propósito de modificar la redacción en una versión mejorada. Las versiones redactadas en estas actividades de elicitación constituyen el material para el estudio de la escritura en esta investigación.

En la primera sesión realizamos grupalmente la lectura del cuento de “Las hadas” (Perrault, 2006:113-120). El texto presenta personajes en un entorno familiar: la madre mala, el padre bueno y las hijas mayor, grosera, y la menor, amable, además de un príncipe y un hada en sus facetas de joven y anciana. Era necesario distinguir con precisión los personajes y la manera de referirse claramente a cada uno de ellos. El Anexo 2 presenta el resumen de este cuento.

Grupalmente revisamos y opinamos sobre el cuento y acordamos la manera de comentarlo por escrito. Los estudiantes mencionaron los siguientes aspectos: texto interesante, atraer al lector, informar y opinar. Después les sugerí otros aspectos, y finalmente determinamos los siguientes acuerdos:

- Presentar la información necesaria para que el lector comprenda el contenido
- Mencionar datos sobre la lectura: título, autor, época.
- Expresar puntos de vista, comentarios
- Presentar ejemplos de la lectura para sustentar los comentarios.
- Cuidar la coherencia, la gramática y la ortografía

En la segunda sesión retomamos los acuerdos para comentar una lectura. Durante 30 minutos, los estudiantes escribieron sus comentarios, mientras tanto resolví dudas. En general, a los estudiantes se les dificultó comenzar a escribir, se distraían y fue necesario constantemente atraer su atención y apoyarlos, enfatizando la importancia de escribir lo que consideraban sobre los personajes. Este recurso metodológico de elicitación tenía como objetivo propiciar la escritura de elementos nominales y las correspondientes relaciones anafóricas de referencialidad. Me entregaron sus textos, en su mayoría aun sin terminar, por lo que continuamos la actividad en los 20 minutos iniciales de la siguiente sesión.

En la tercera sesión expliqué los pronombres y demostrativos y sus funciones de referencia gramatical. Revisamos ejemplos y realizamos ejercicios sobre el tema (Munguía Zatarain *et al.*, 2010). Posteriormente, grupalmente, leímos, comentamos y propusimos soluciones sobre las dificultades en los contenidos y las referencias anafóricas de un estudiante anónimo al comentar la novela *El Principito* (De Saint Exúpery, 1998). El Anexo 3 presenta este escrito. El propósito era reflexionar sobre este desempeño y las maneras de mejorar la redacción, como experiencia que les podría servir para reflexionar sobre sus propios textos y las observaciones recibidas.

Después, los alumnos asistieron a asesorías con el fin de revisar y modificar sus escritos para tratar de escribir versiones mejoradas. En la interacción les pregunté lo que habían tratado de expresar, para buscar estrategias alternas de solución a las problemáticas enfrentadas (Oxford, 1990; Martín Leralta 2006; Palapanidi, 2016). El Anexo 4 presenta un ejemplo representativo de las versiones escritas por un estudiante, como resultado de la metodología de elicitación para propiciar la escritura. En la redacción podemos apreciar dificultades en el manejo de contenidos y relaciones de referencia anafórica, así como en la puntuación, la ortografía, la acentuación, el uso de mayúsculas y la segmentación de palabras. Posteriormente, la asesoría individual propició la retroalimentación para la resolución de problemáticas y el fomento de la autorregulación del desempeño.

El método de descripción textual comprendió la clasificación y la sistematización de los escritos, el establecimiento de categorías conforme a los criterios o expectativas de textualidad. Las categorías contemplan la intencionalidad para afrontar las dificultades mediante diversas estrategias.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 5.1. Clasificación textual en términos de criterios y expectativas de textualidad

La primera fase de la caracterización de la intencionalidad comenzó con la aplicación de categorías para la clasificación y la descripción textual mediante los siguientes criterios y expectativas de textualidad:

- Contenidos (informatividad)
- Claridad en los contenidos (coherencia)
- Relación con otras lecturas (intertextualidad)
- Referencialidad anafórica (cohesión textual)

La Tabla 1 muestra el desempeño de los estudiantes en términos de las categorías correspondientes a los criterios y expectativas de informatividad en el manejo de contenidos y de cohesión para establecer referencias anafóricas. Los datos se obtuvieron como resultado de la clasificación de los textos con estas categorías para realizar el análisis descriptivo. Destacan los intentos por mejorar los contenidos y evitar ambigüedades anafóricas intra y extratextuales. Los datos muestran el número de ocurrencias para cada categoría, correspondientes a las ocasiones en que aparece determinada dificultad en cada versión, por ello en un mismo texto podemos encontrar diversas dificultades y maneras de enfrentarlas.

Tabla 1. Relaciones de informatividad y referencialidad anafórica.

Dificultades afrontadas	Versión 1	Versión 2	Versión 3
Requiere contenidos de la lectura	17	9	2
Contenidos incorrectos	9	8	7
Faltan datos de la lectura	12	5	1
Referencia extratextual ambigua	19	5	2
Referencia intratextual ambigua	18	10	6
Referencia intratextual ambigua relacionada con puntuación	10	6	2

Esta primera fase de clasificación y caracterización textual permitió contemplar la descripción cualitativa de los ejemplos, sobre el manejo de contenidos y referencias anafóricas, aplicando los siguientes criterios y expectativas contextuales y de regulación del desempeño.

- Adecuación (pertinencia del lenguaje y situacionalidad)
- Consideración de interlocutores
- Estrategias compensatorias

Las versiones redactadas presentan evidencias de la interrelación de los distintos criterios y expectativas de textualidad. El avance gradual en el desempeño fue el resultado de experimentar recursos y estrategias de revisión y edición para tratar de incorporar y corregir la información necesaria, y evitar relaciones referenciales ambiguas. En los desempeños escritos lo relevante fue valorar la intencionalidad en las decisiones de redacción para intentar mejorar los textos.

### 5.2. Contenidos (informatividad y coherencia)

En la Tabla 1 destaca el avance relacionado con criterios y expectativas de informatividad en la incorporación de contenidos necesarios (en adelante en corchetes: [17, 9, 2]) y, en menor medida, la corrección de los incorrectos [9, 8, 7]. Los estudiantes presentaron mayor dificultad en la corrección que en la incorporación de información. Las problemáticas relacionadas con contenidos también están vinculadas con otros recursos de textualización, principalmente la sintaxis y la puntuación, debido a que el uso inadecuado de éstos puede producir confusión en los contenidos. Los resultados muestran la relación integral de criterios y expectativas de textualidad en la incorporación y la corrección de contenidos.

El siguiente fragmento muestra el avance de una alumna en la intencionalidad para tratar de resolver contenidos incorrectos, a pesar de no lograr corregir todas las problemáticas. Además, la falta de puntuación produce confusión y ambigüedad referencial con impacto en los contenidos relacionados con los personajes, por ejemplo, al expresar que “la madre quizo a su hija con buen caracter y a la otra ya no quería la hija buena se cazo”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La transcripción de los ejemplos respeta la escritura de los estudiantes, sin hacer correcciones de puntuación, ortografía, acentuación, uso de mayúsculas y segmentación de palabras. Únicamente, por cuestiones de espacio, no se sigue la línea gráfica. En la identificación de los textos aparece el número asignado y las abreviaciones H (Hombre) o M (Mujer).

## Texto 16 (M)

## Versión 1

[...] Al final la madre quizo a su hija con buen caracter y a la otra ya no queria la hija buena se cazo con un principe [...]

La alumna intentó resolver la confusión mediante las precisiones sobre la “hija menor” y la “mayor” y la reiteración sobre “la madre”.

## Versión 2

[...] La hija regreso a a la casa (suya) y la madre la trato (de) con un buen caracter a la hija menor, pero a la hija mayor ya no la trato bien la madre.

La hija menor encontro en un pueblo a un principe [...]

Posteriormente, la alumna aclaró la información sobre la “madre de las dos hijas”. Presentó problemas al incorporar información incorrecta: el príncipe en un pueblo, un río y que la anciana le dijo a la hija menor: “vas a sacar perlas y rosas por la boca y tanto tu hermana va a sacar víboras y sapos por la boca”. Además, tuvo complicaciones para expresar que la madre trató mal a las dos hijas.

## Versión 3

[...] Cuando llego la hija menor al rio se encontro a una viejita que le dijo. Viejita.- Tu por ser bondadosa vas a sacar perlas y rosas por la boca y tanto tu hermana va a sacar víboras y sapos por la boca.

La hija menor regreso a la su casa y cuando vio la mama de las dos hijas que le salian perlas por la boca a la niña, ya no la trato mal, como lo hacia antes, por lo tanto a la hija mayor la trato mal.

La alumna avanzó parcialmente en cuanto a contenidos; para ello también tuvo que resolver cuestiones de cohesión en las referencias anafóricas y en la puntuación. Este avance se debió a la insistencia en la consideración de interlocutores (Hyland, 2005; Castelló *et al.*, 2011), sobre aquello que éstos requerían para comprender el texto.

Este ejemplo evidencia la necesidad de identificar la información incorrecta, eliminarla y sustituirla por contenidos pertinentes, es decir, criterios de intencionalidad, coherencia y adecuación. Esto implicó un esfuerzo complejo de revisión y corrección, y por ello se explica el menor avance para corregir contenidos incorrectos.

## 5.3. Relación con otras lecturas (intertextualidad)

En cuanto a criterios y expectativas de intertextualidad para relacionar el texto redactado con la lectura comentada, fundamentalmente, mediante el título, el autor y el contexto, la Tabla 1 muestra un avance considerable en la resolución de dificultades [12, 5, 1]. Por ejemplo, en el texto 6 (H), el alumno intentó establecer la relación de intertextualidad al hacer referencia a la lectura, sin embargo requería completar la información: el autor y precisar los títulos del cuento y el libro.

## Texto 6 (H)

## Versión 1

Las hadas

Es un buen libro mágico con personajes muy diversos [...]

En la siguiente versión, el alumno logró informar al lector sobre la lectura. Sin embargo, presentó dificultad relacionada con la expectativa de adecuación en contexto escolar, debido a la escritura incorrecta y a la ausencia de mayúsculas en los nombres del autor y de la editorial.

## Versión 2

Autor charles peraut editorial del catorce libro de cuentos

Las Hadas

La historia de este cuento trata de personajes muy diversos [...]

Los resultados muestran que los alumnos tenían presentes los elementos de intertextualidad imprescindibles para los lectores, es decir, los datos de la lectura para relacionar sus escritos con el texto comentado. Lo que

requerían era tomar en cuenta a los interlocutores y la información que éstos requieren sobre la lectura. Esta situación implica tomar conciencia de la intertextualidad y de la representación propia como autor y de sus lectores.

#### 5.4. Referencialidad anafórica (cohesión textual)

El avance para resolver aspectos de cohesión en las referencias extratextuales [19, 5, 2], implicó incorporar información y evitar relaciones anafóricas con antecedentes ausentes. Los estudiantes avanzaron en la sustitución de la referencia extratextual mediante la incorporación explícita del contenido abordado. Por ejemplo, en el Texto 1 (H), el alumno inicialmente estableció referencias extratextuales ambiguas sobre los personajes.

##### Texto 1(H)

##### Versión 1

Las Hadas Charles Perrault ed. Real de Catorce

La Madre tenía mayor preferencia con la Hermana mayor Que con la menor [...]

Para propiciar la interacción dialógica, le pregunté a quiénes se refería: ¿qué madre?, ¿la hermana de quién?, ¿la hermana de la madre? Así logró precisar la información y eliminar la ambigüedad referencial.

##### Versión 2

Las Hadas Charles Perrault ed. Real de Catorce

Correcciones

[...] La mamá de las hijas del cuento tenía mayor preferencia con su hija mayor Que con la menor [...]

El texto 26 (M) presenta ambigüedades en la primera versión relacionadas con la referencia extratextual en la frase “este título” y las posibles referencias asociadas. Además, las problemáticas de puntuación producen ambigüedad, por ejemplo, en el título, la editorial y el autor.

##### Texto 26 (M)

##### Versión 1

En este titulo les ablare, de una madre y 2 hijas, que les fue mal. Editorial real 14 LAS hadas charles Perrault [...]

La alumna manifestó que se refería al cuento de Perrault y que esta información era conocida por sus lectores. Recordemos que Vivero García (1997) y García Salido (2011) estudian la referencia extratextual mediante antecedentes ausentes, pero conocidos por los interlocutores. Sin embargo, conforme al criterio de adecuación en contexto escolar, era necesario evitar la ambigüedad. Por ello, observamos la interrelación de elementos de informatividad, referencias extratextuales y la puntuación. Le insistí en proporcionar con claridad los elementos necesarios de contenido y referencia al título y al autor, así como cuidar la puntuación. Sin embargo, en la siguiente versión, logró referirse al título del cuento, pero omitió la información sobre la lectura.

##### Versión 2

Titulo: Las adas

En el titulo de las adas les ablare de una madre y 2 hijas, que les fue mal. [...]

Los resultados muestran que el avance en la resolución de la referencia extratextual implicó concebir el texto redactado como una unidad autónoma, que requiere la información imprescindible para que el lector lo comprenda plenamente. Esto se logró como resultado de la retroalimentación sobre el problema de la ambigüedad relacionada con el antecedente ausente. El avance se debió a que a los alumnos les resultó más fácil incorporar información, sin necesidad de establecer referencias anafóricas. En esta situación, lo relevante era tomar de conciencia de las ambigüedades producidas por la referencia extratextual, conforme a las expectativas de escritura en contexto escolar.

En cuanto al establecimiento de la cohesión textual mediante anáforas intratextuales, los alumnos presentaron mayor dificultad debido a aspectos relacionados con la cohesión gramatical, los contenidos y, en menor medida, la puntuación. Estos resultados ponen de manifiesto que el establecimiento de la cohesión en la referencialidad anafórica intratextual es un aspecto multifacético de la lingüística textual. En las referencias anafóricas están involucrados el manejo integral y contextualizado de contenidos y selecciones léxicas (De Beugrande y Dressler, 1997; Spivey y Tanenhaus, 2008; Carrión Varela, 2014), así como la gramática y la puntuación en la reformulación textual (Piacente y Tittarelli, 2006).

La interrelación entre informatividad y referencialidad intratextual presentó mayor complejidad cuando los alumnos requerían revisar y corregir contenidos, así como incorporar y modificar los elementos anafóricos para eliminar las ambigüedades. La Tabla 1 evidencia las mayores dificultades en el uso de información incorrecta [9, 8, 7] y en las referencias intratextuales ambiguas [18, 10 y 6]. Estos resultados implican una relación compleja y problemática, principalmente, cuando los estudiantes establecen relaciones anafóricas con contenidos incorrectos. En los datos destaca el avance en la solución de la referencia ambigua, evitando referentes ausentes o ambiguos, pero no en la corrección de contenidos. De este modo, los estudiantes pudieron avanzar en el manejo formal de referencias anafóricas, pero con relaciones a información incorrecta. En esta situación, sería polémico considerar una verdadera relación de referencia intratextual, ya que no podemos limitarnos exclusivamente a resolver problemáticas sintácticas; además es fundamental la coherencia y, por lo tanto, la corrección de contenidos. Por ello, en la redacción escolar resulta fundamental cuidar, de manera interrelacionada, la incorporación y la corrección de contenidos en las relaciones anafóricas.

Por otra parte, el avance en la resolución de las referencias intratextuales ambiguas relacionadas con la puntuación [10, 6, 2] estuvo centrado en el énfasis para organizar y separar ideas y estructuras sintácticas, con el fin de dar claridad a la lectura y a evitar ambigüedades. Los resultados muestran que la puntuación no resultó ser un factor predominante en los problemas de referencias anafóricas [10, 6, 2]. Sin embargo, en los textos donde estuvo involucrada produjo ambigüedades evidentes que requirieron atención en asesoría, principalmente, para facilitar y evitar confusiones en oraciones extensas.

En el texto 20 (H), el alumno necesitaba resolver diversas ambigüedades en las referencias intratextuales, relacionadas con los contenidos y evitar confusiones sobre los personajes, por ejemplo, al intentar escribir de qué trata el cuento.

Texto 20 (H)

Versión 1

Trata de Una Mujer, que tenia 2 hijas, La Madre No la Quería. Un día fue a un bosque y se encontro a un hada [...] habla la hija y le empezaron a salir Diamantes, y Flores [...]

Era necesario aclarar a qué madre se refería, a quién no quería, quién fue al bosque y a qué hija le salieron diamantes y flores. El alumno intentó aclarar que la “Madre llama a su otra hija”, y que el hada “a ella le concede un deseo diferente a la hermana menor”. Sin embargo, la redacción aun requería resolver contenidos, relaciones anafóricas intratextuales, coherencia y puntuación. Conforme al criterio de adecuación textual en contexto escolar, le sugerí emplear la referencia pronominal en “encuentro a un hada, El hada le hizo” y así evitar la repetición. Con el propósito de apreciar de manera integral la redacción, el Anexo 5 presenta las tres versiones completas.

Posteriormente, el alumno redujo las problemáticas de referencialidad anafórica relacionadas con los personajes. Sin embargo, para evitar posibles ambigüedades, empleó estrategias compensatorias, al preferir la repetición nominal, en lugar referirse pronominalmente a la anciana, el hada y la hija mayor en los siguientes fragmentos.

Versión 2

[...] encontro ah una anciana y la anciana le pide agua [...] era una hada, la hada le concede un deeseo. Cuando la hada le concede su deceo [...] la mama ~~yam~~ llama llama a su hija Mayor para que también le concediera un deceo, ~~ella fue~~ la hija mayor fue al bosque. [...]

El alumno avanzó en su desempeño al emplear correctamente la referencia anafórica mediante el pronombre *ella* para informar que la hija mayor fue al bosque, sin embargó, dudó y decidió eliminar dicho pronombre y, como recurso compensatorio, escribir a qué personaje se refería: “~~ella fue~~ la hija mayor fue al bosque”. Esta situación evidencia la inseguridad en el uso de contenidos y anáforas intratextuales. Del mismo modo, para prevenirse de la ambigüedad, decidió emplear paréntesis aclaratorios, como recurso compensatorio para referirse a los personajes.

[...] la hija mayor fue al bosque y se encontro a la misma anciana (la hada) entonces tambien le pide agua y la hija (mayor), le contesta de una forma arrogante, la hada le concede un deceo pero no es igual que a la hija (menor)”.

Le sugerí separar oraciones mediante puntuación para evitar la ambigüedad en el pasaje cuando la madre habla con su hija menor: “la mama le pregunto que porque tardó tanto la hija menor le contesta que una hada ~~een~~ le concedio un deceo”. Ante esta redacción confusa, le comenté que, tal como escribió, el lector podría, por ejemplo, suponer la existencia de otra hija menor, y era necesario evitar esta ambigüedad.

En la tercera versión, decidió no modificar lo ya redactado. Únicamente incorporó opiniones sobre los personajes, evitando posibles ambigüedades al no emplear referencias anafóricas. Para ello, como estrategia compensatoria, estructuró una lista temática de los personajes y la pregunta “Porque”, para explicar y ampliar opiniones.

### 5.5. Criterios y expectativas contextuales y de regulación del desempeño

En el ejemplo anteriormente presentado, podemos apreciar, de manera integral, los criterios y expectativas contextuales y de regulación del desempeño, al tomar en cuenta a los interlocutores en las decisiones para modificar la escritura, la adecuación del lenguaje en contexto escolar y la experimentación de estrategias ante dificultades no resueltas. La Tabla 2 muestra el desempeño de quienes manifestaron intencionalidad para tratar de resolver dificultades mediante estrategias compensatorias (Oxford, 1990; Martín Leralta, 2006; Palapanidi, 2016).

Tabla 2. Estrategias alternas para intentar resolver referencias intratextuales.

Estrategias empleadas	Versión 1	Versión 2	Versión 3
Emplea notas aclaratorias en paréntesis	4	5	1
Intenta aclarar con repetición posterior	1	7	2

El incremento de estrategias compensatorias en las segundas versiones refleja la toma de conciencia y la regulación de la escritura mediante otras maneras de resolver determinada dificultad. Posteriormente, observamos un avance en el desempeño en la reducción de estas estrategias en la tercera versión, debido a que los estudiantes encontraron la solución correspondiente a la información y las relaciones de referencia anafórica. La experimentación de estas estrategias favorece la consideración de las expectativas de los interlocutores para la comprensión del texto y la adecuación de la redacción en contexto escolar.

Las estrategias alternas manifiestan la toma de conciencia y la autorregulación de las relaciones anafóricas para tratar de resolver dificultades, en esta ocasión, mediante notas aclaratorias en paréntesis, repeticiones para intentar precisar determinada información o nombrando a los personajes sin hacer referencia a éstos. El paréntesis aclaratorio permitió la resolución inmediata de una ambigüedad, evitando el uso incorrecto de la relación anafórica. Por otra parte, las repeticiones posteriores evidencian la necesidad de aclarar determinada información, aunque en ocasiones estas prácticas produjeron más ambigüedad, sin embargo, el intento constituye una estrategia de autorregulación que favoreció el avance gradual en la búsqueda de soluciones.

Finalmente, 15 de 27 estudiantes resolvieron, en conjunto, las dificultades de contenidos y las relaciones de referencialidad: 8 de 27 en la segunda versión (3, 4, 6, 12, 13, 18, 19 y 25) y 7 de 19 quienes realizaron la tercera versión (2, 8, 9, 11, 17, 23 y 24). Los demás estudiantes presentaron un avance parcial<sup>2</sup>.

## 6. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten establecer conclusiones sobre los siguientes aspectos: la caracterización de la intencionalidad en el desempeño de estudiantes de bachillerato en la redacción, y la edición de comentarios de textos literarios, al tratar de resolver dificultades relacionadas con contenidos y referencias anafóricas, la metodología de enseñanza y elicitación y la propuesta de categorías sobre criterios y expectativas de textualidad para el análisis descriptivo de los textos.

En cuanto a la caracterización del desempeño relacionado con contenidos y referencias anafóricas, la consideración de la intencionalidad permitió enfocar el análisis descriptivo en aquello que los estudiantes trataron de expresar y los avances en la revisión y edición textual, como resultado de la retroalimentación en asesorías y la experimentación de estrategias que posibilitaron la autorregulación del desempeño para tratar de mejorar la escritura.

La clasificación y el estudio descriptivo de recursos y estrategias para intentar resolver aspectos relacionados con contenidos y referencias anafóricas se logró mediante la siguiente propuesta de categorías correspondientes a criterios y expectativas de textualidad como herramientas de clasificación para caracterizar la intencionalidad.

- Contenidos (informatividad)
- Claridad en los contenidos (coherencia)
- Relación con otras lecturas (intertextualidad)
- Referencialidad anafórica (cohesión textual)

<sup>2</sup> En paréntesis aparece el número asignado a cada estudiante.

La aplicación de estas categorías permitió la clasificación textual, la identificación de ejemplos representativos del manejo de contenidos y referencias anafóricas y la posterior descripción cualitativa de los escritos, mediante los siguientes criterios y expectativas contextuales y de regulación del desempeño.

- Adecuación (pertinencia del lenguaje y situacionalidad)
- Consideración de interlocutores
- Estrategias compensatorias

Los resultados sobre la caracterización textual muestran la relación integral entre los elementos de textualidad estudiados en la redacción del comentario de un texto literario: informatividad (contenidos), cohesión intra y extratextual (anáforas y puntuación), intertextualidad (relación del escrito con el cuento comentado), coherencia (claridad en lo expresado), adecuación (pertinencia del lenguaje en contexto escolar), la consideración de interlocutores y la experimentación de estrategias compensatorias. La relación integral de los contenidos y las relaciones anafóricas, así como de intencionalidades en la revisión y edición textual permitió el avance gradual en el desempeño.

En la caracterización de la intencionalidad en las versiones redactadas, la mayor facilidad para incorporar información que para corregir la ya escrita, explica el avance en la resolución de ambigüedades extratextuales, que permite evitar antecedentes ausentes, incorporar el correspondiente contenido, así como tomar conciencia de los elementos de intertextualidad requeridos por los lectores. De este modo, están presentes los criterios y expectativas de textualidad correspondientes a contenidos, referencialidad anafórica, relación con otras lecturas y consideración de interlocutores.

La dificultad para corregir contenidos y eliminar de la ambigüedad referencial, muestra la necesidad de desarrollar habilidades integrales para resolver la referencialidad anafórica. El manejo de contenidos incorrectos implicó que ciertos estudiantes establecieran o resolvieran formalmente determinadas anáforas intratextuales, cuyas relaciones con los antecedentes en cuestión correspondían a información imprecisa. Esta situación implica que, en realidad, la ambigüedad no logró resolverse, ya que la referencialidad anafórica no puede limitarse al aspecto sintáctico. El avance integral en el manejo de contenidos y relaciones de referencia anafórica se aprecia, fundamentalmente, en textos de alumnos que incorporaron información pertinente, resolvieron referencias ambiguas extratextuales y establecieron relaciones de intertextualidad.

En la resolución parcial de las referencias anafóricas intratextuales se manifiesta la interrelación de los criterios y expectativas de cohesión, coherencia e informatividad y las mayores evidencias de intencionalidad en las estrategias que favorecieron la autorregulación. Las imprecisiones en la información produjeron dificultades de ambigüedad referencial anafórica y temática. Por ello, los estudiantes requieren asesoría para mejorar, de manera integral, la expresión de contenidos, la cohesión gramatical y la puntuación. Ésta última no debe concebirse como un simple recurso estilístico, sin impacto en las referencias anafóricas.

En cuanto a la experimentación de estrategias compensatorias para afrontar determinadas dificultades, la tendencia a evitar la referencia intratextual y, en su lugar, escribir directamente la información correspondiente, podría ser cuestionada por evitar el recurso anafórico. Sin embargo lo relevante era caracterizar estas decisiones y prácticas reflexivas para tratar de resolver determinada ambigüedad referencial. Esta situación se opone a la idea tradicional de que siempre debemos sustituir, por ejemplo, los sustantivos por los pronombres correspondientes. Los datos muestran que determinados alumnos experimentaron estrategias compensatorias y después intentaron y, en ocasiones, lograron emplear el correspondiente recurso anafórico. Por ello, estas prácticas son recursos de autorregulación de las decisiones de revisión y edición para tratar de evitar ambigüedades.

Los resultados nos permiten contemplar la necesidad de integración de múltiples elementos en las relaciones anafóricas extra e intratextuales. De este modo, en la resolución de la ambigüedad debido a la referencia extratextual están involucrados elementos de informatividad, intertextualidad, cohesión gramatical y la consideración de información que requiere ser expresada por escrito. Por otra parte, las relaciones de referencia intratextuales no se limitan a la sintaxis clásica de elementos pronominales y demostrativos. Los mecanismos de cohesión textual incluyen la puntuación, la coherencia, la distribución y selección léxica, las reiteraciones de sustantivos susceptibles de ser sustituidos mediante elementos anafóricos, así como recursos y estrategias alternas para tratar de evitar la ambigüedad referencial, tal como sucede con los paréntesis aclaratorios. Estas prácticas pueden resultar polémicas en la tradición lingüística, pero son una realidad en el desempeño textual de los estudiantes en esta investigación.

La aplicación del método de enseñanza resultó compleja debido a las características de la población estudiantil, las adaptaciones realizadas para monitorear y dar seguimiento a las actividades, tiempos y redacción en clases y asesorías. Por ello, esta metodología requiere modificarse conforme a las situaciones experimentadas, sin perder los objetivos de aprendizaje y de elicitación para lograr la producción lingüística de interés para la investigación.

En futuras investigaciones, esta metodología puede adaptarse en distintos entornos educativos para promover, por ejemplo, la asesoría, los acuerdos para la redacción, la reflexión y las estrategias para autorregular la escritura. Asimismo, el método de elicitación será de utilidad para el acceso a evidencias representativas de la intencionalidad y el desempeño en la escritura de los estudiantes.

Finalmente, la propuesta de categorías para estudiar criterios y expectativas de textualidad aporta elementos de interés para la lingüística textual. La consideración de la intencionalidad, como criterio transversal para describir los textos, permite concebir el desempeño lingüístico en términos de la valoración y la reflexión de las prácticas de autorregulación de la escritura. Las categorías de clasificación empleadas facilitan la identificación, la sistematización y la caracterización de contenidos y relaciones anafóricas en los escritos. Este procedimiento permite estudiar las prácticas, recursos y estrategias de textualidad y proponer la descripción cualitativa del desempeño mediante categorías contextuales y de regulación del desempeño. En futuras investigaciones, esta propuesta metodológica de análisis puede favorecer la clasificación textual, así como la descripción cualitativa de la escritura, conforme a los intereses del investigador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. (2004). *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes. Une introduction méthodique à l'analyse textuelle des discours*. París: Nathan.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española y Espasa Calpe.
- Alonso, L., León, J.A. (2011). "La influencia del contexto referencial en la resolución de ambigüedades oración completa/oración de relativo: evidencia en español", *Revista Signos*, 44/77, 201-214. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342011000300001>
- Álvarez Castro, C. (2003). "Deixis vs. anáfora en la descripción semántica del futuro en francés", en I.I. Las Heras y M.J. Salinero Cascante (coord.) *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*. Logroño: Universidad de la Rioja, 186-198.
- Bausela Herreras, E. (2007). "Relación entre autorregulación y autoconocimiento de la escritura con la coherencia y productividad de un texto", *Cuestiones pedagógicas*, 18, 257-270.
- Bello, A. (1984). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf.
- Beristain, H. (1996). *Alusión, referencialidad, intertextualidad, Bitácora de retórica*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berzak, Y., Barbu, A., Harari, D., Katz, B., Ullman, S. (2015). "Do You See What I Mean? Visual Resolution of Linguistic Ambiguities", *Proceedings of the 2015 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. Lisboa, Association for Computational Linguistics, 17-21 de septiembre. <https://doi.org/10.18653/v1/D15-1172>
- Beuchot, M. (2015). "Elementos esenciales de una hermenéutica analógica", *Diánoia*, 60/74, 127-145.
- Boettger, R.K., Wulff, S. (2014). "The naked truth about the naked this: Investigating grammatical prescriptivism in technical communication", *Technical Communication Quarterly*, 23, 115-140. <https://doi.org/10.1080/10572252.2013.803919>
- Borzzone, A.M., Silva, M.L. (2007). "La resolución de anáforas en niños: incidencia de la causalidad implícita de los verbos. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 2/15, 81-100.
- Camps, D. (2009). "Advanced EFL students' revision practices through their writing process", en A. Cater, T. Lillis, y S. Parkin (coords.) *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 129-149. <https://doi.org/10.1075/swll.12.19cam>
- Carrión Varela, M. (2014). "Resolución de anáforas que requieren conocimiento cultural con la herramienta FunGramKB", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2014.2003>.
- Castelló, M., Bañalez-Faz, G., Vega-López, N.A. (2010). "Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8/3, 1253-1282.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., Bañales, G. (2011). "La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis", *Revista Signos*, 44/76, 105-117. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Cornish, F. (2003). "The roles of (written) text and anaphor-type distribution in the construction of discourse", *Text* 23/1, 1-26. <https://doi.org/10.1515/text.2003.002>
- Cornish, F. (2008). "When indexicals target discursively subsidiary information: How foregrounding and backgrounding in discourse affect indexical reference", *Discours Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, 3, <http://discours.revues.org/6152>.
- De Beugrande, R., Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.

- De Saint Exúpery, A. (1998). *El principito*. México: Editora Latinoamericana S.A.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula: La cooperación interactiva en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège: De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les Moulineaux: ESF éditeur.
- Gass, S.M., Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- García Salido, M. (2011). "La distinción deíxis/anáfora y su aplicación a las formas de persona del español", *Revista de filología española*, 91/1, 65-88. <https://doi.org/10.3989/rfe.2011.v91.i1.216>
- Garza Cuarón, B. (1985-86). "La referencialidad como concepto lingüístico", *Nueva revista de filología hispánica*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.3989/rfe.2011.v91.i1.216>
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. Londres: Continuum.
- Hyland, K. (2016). "Methods and methodologies in second language writing research", *System*, 59, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- IEMS DF (2005). *Programas de estudio del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal: Lengua y Literatura*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.
- Macklin, T. (2016). "Compassionate Writing Response: Using Dialogic Feedback to Encourage Student Voice in the First-Year Composition Classroom", *Journal of Response to Writing*, 2/2, 88-105.
- Martín Leralta, S. (2006). "La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera", *ELUA*, 20, 233-257. <https://doi.org/10.14198/ELUA2006.20.11>
- Munguía Zatarain, I., Munguía Zatarain, M.E., Rocha Romero, G. (2010). *Gramática de la lengua española: reglas y ejercicios*. México: Larouse.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publisher.
- Palapanidi, K. (2016). "La enseñanza de las estrategias compensatorias", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 21, <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-ense%C3%B1anza-de-las-estrategias-compensatoria> (consultado 9 de febrero de 2017).
- Perea Siller, F.J. (2012). "Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario", *Revista de Filología Hispánica*, 28/2, 534-557.
- Perrault, Ch. (2006). *Cuentos de Perrault*, edición de Rafael Penagos. Madrid: Real de Catorce.
- Piacente, T., Tittarell, A.M. (2006). "Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual", *Orientación y sociedad*, 6, 1-26.
- Sánchez Avendaño, C. (2006). "La forma del grupo nominal en español hablado: un caso de gramática del discurso frente a gramática de la palabra", *Filología y Lingüística*, 32/2, 261-289.
- Spivey, M.J., Tanenhaus, M.K. (1998). "Syntactic Ambiguity resolution in discourse: Modeling the effects of referential context and lexical frequency", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24/6, 1521-1543. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.24.6.1521>
- Torres, C., Boces, G. (2012). "Reformulación y uso del pronombre demostrativo neutro 'esto' en la elaboración de síntesis escritas por parte de estudiantes universitarios", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45/79, 198-225. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000200005>
- Torre Puente, J.C. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: Narcea.
- Vílchez, M.J., Figueroa, V.J. (2009). "La deíxis y la foricidad como señales de anclaje enunciativo", *Núcleo*, 21/26, 181-200.
- Vivero García, M.D. (1997). "La anáfora desde una perspectiva textual", *Revista complutense de estudios franceses*, 12, 533-544.
- 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.
- Wulff, S. Römer, U y Swales, J (2012). "Attended/unattended this in academic student writing: Quantitative and qualitative perspectives", *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 8/1, 129-157.

## ANEXO 1

Ejemplos representativos de recursos anafóricos

- Pronombres personales  
definidos: él, ella, ellos, ellas  
indefinidos: uno, unos, algunos, cualquiera
- Artículos determinantes  
definidos: el príncipe, la madre, los hombres, las hijas  
indefinidos: un príncipe, una madre, unos hombres
- Demostrativos  
pronominales: ese, esa, este, esta, esos, estos  
adjetivos: ese príncipe, esa madre, esta hija

## ANEXO 2

Las hadas, Charles Perrault

En esta historia una madre viuda tenía dos hijas, la mayor se parecía a la madre en su mal carácter y la menor era noble y buena como el padre. La hija mayor y la madre maltrataban a la hija menor, quien tenía que hacer todos los quehaceres. En una ocasión, cuando la niña menor fue por agua a la fuente le dio de beber amablemente a una anciana, pero en realidad esta era un hada, que por su acción le otorgó el don de que al hablar le salieran flores y perlas de la boca. Al regresar a casa, la madre, momentáneamente, la trató bien, y obligó a la hija mayor a ir a darle de beber a la anciana para recibir el mismo don. Al llegar, encontró a la misma hada en la apariencia de una bella joven elegantemente vestida, a quien trató violentamente. En castigo, el hada le otorgó el hechizo de sacar sapos y víboras de la boca. Ante la furia de la madre, la hija menor huyó y se encontró un príncipe con quien se casó, la madre corrió a la hija mayor y esta fue devorada por los lobos.

## ANEXO 3

Transcripción del comentario escrito por un estudiante anónimo:

El principito

Habla sobre un niño que le gustaba dibujar serpientes boas devorando elefantes o Animales, pero decía que de grande quería ser piloto-aviador y entonces de grande lo fue y viajó por planetas. y pensaban que había caído del cielo, pero se había perdido y entonces viajó y se encontró una flor, un zorro que le ayudó a volver y una serpiente que lo ayudaron a volver a su planeta. Me gustó la obra porque habla sobre la fantasía del niño y sus aventuras.

## ANEXO 4

Ejemplo representativo de las versiones redactadas mediante la metodología de elicitación aplicada.

Texto 1 (H)

Versión 1

Las Hadas Charles Perrault ed. Real de Catorce

La Madre tenía mayor preferencia con la Hermana mayor Que con la menor tenía Que Hacer labores domésticas y la Mayor solo se la pasa sin hacer nada!

era igual Que su madre, grosera y creída a comparación con la menor Hera amable y bondadosa por eso la hada se acercó y le pidió agua ella dijo que si muy amablemente y le otorgó ese don de arrojar piedras preciosas y a la mayor por interesada y gruñona la castigo de otro modo la menor era muy infeliz y terminó siendo feliz

## Versión 2

Las Hadas Charles Perrault ed. Real de Catorce Correcciones

La mamá de las hijas del cuento tenía mayor preferencia con su hija mayor que con la menor debía de hacer los queaceros y la hermana mayor solo se la pasa sin hacer nada era igual que su madre grosera y creída a comparación la hija menor Hera Amable y bondadosa por eso el hada madrina de la hermana menor se acercó y pidió agua El hada le dijo que era amable y le otorgó el don de lanzar piedras preciosas y flores al llegar a la casa la madre se dio cuenta y le dijo porque lanzaba cosas de su boca La hija menor le explicó La Mama Mando a su hija mayor ella fue el hada sea cerco Ahora vestida muy elegante le dijo que por favor le regalara agua y ella respondió muy groseramente que no y el hada le otorgó el don de lanzar serpientes ella murió en el bosque y la hija menor se casó con un príncipe.

La madre de las hijas del cuento de las hadas = Creída, despreciaba a su hija menor a comparación de la Mayor la trataba bien

Yo opino que ella no debía de ser así porque su hija menor era Amable y buena persona.

La hermana Mayor Hera igual que su madre Creída y grosera y encajosa con su hermana menor.

Hermana menor= Hera bondadosa amable con las personas que era muy amigable

El hada = Ponia a prueba a las personas que eran interesadas como la Hermana menor.

El príncipe: Se puede decir que era interesado porque cuando vio que de su voz salían piedras preciosas se la llevó y le pidió matrimonio

## Versión 3.

Sin hacer modificaciones únicamente agregó el siguiente pasaje para opinar:

[...] Yo opino que la madre era muy injusta con su propia hija era buena persona

La Hermana Mayor

Yo opino que era igual que su madre Embes de que fuera como su hermana no era todo lo contrario

La Hermana Menor

Yo opino que ella tendría que averse ido y que no uviera respetado a su hermana

El príncipe

Yo opino que él era interesado por que al ver que de su voz salían piedras preciosas se la llevó y pidió matrimonio.

El Hada

Yo opino que estuvo bien que le echo ese echizo a la Mayor y era justa.

## ANEXO 5

Ejemplo representativo de relaciones anafóricas intratextuales

Texto 20 (H)

Versión 1

El cuento "El Hada" De Charles Perrault.

Trata de una mujer, que tenía 2 hijas, la madre no la quería. Un día fue a un bosque y se encontró a un hada, el hada le hizo que al hablar le salieran diamantes de la boca, al poco tiempo llegó a casa, su madre le pregunta porque tardó tanto tiempo, en ese momento habla la hija y le empezaron a salir diamantes, y flores. La madre le pregunta que porque le salen diamantes y flores, ella le contesta que un hada le concedió un deseo.

En ese momento la madre llama a su otra hija, para que vaya a la fuente, entonces ella va a la fuente rápidamente, se encuentra a la misma hada, pero a ella le concede un deseo diferente a la hermana menor.

## Versión 2

### El Cuento de Charles Perault

La historia de las hadas comienza con una Mamá que tiene dos hijas una ~~es~~ Mayor y una Menor, Tenia preferencia por la hija Mayor, por ser igual que sumamá, por el hecho de que tenia el mismo caracter, arrogante, grosera, hipocritas.

La hija Menor ~~hacia~~ es bondadosa que hacia todas las tareas de su casa, Un dia ~~La~~ su ~~mad~~ mamá la mando al bosque por agua y ahí encontro ah una anciana y la anciana le pide agua, la niña generosa y amable le da agua, entonces la anciana que en realidad era una hada, la hada le concede un deeseo. Cuando la hada le concede su deceso hace que cuando hablava le salieran perlas y flores.

al poco tiempo la hija lleo a casa y la mama le pregunto que porque tardo tanto la hija menor le contesta que una hada ~~con~~ le concedio un deceso.

Entonces la mama ~~ya~~ llama a su hija Mayor para que también le concediera un deceso, ~~ella fue~~ la hija mayor fue al bosque y se encontro a la misma anciana (la hada) entonces tambien le pide agua y la hija (mayor), le contesta de una forma arrogante, la hada le concede un deceso pero no ~~es~~ igual que a la hija (menor).

## Versión 3

[...] La Madre: Yo considero que la madre es una persona arrogante con muy mal genio, grosero. ¿Porque? Pienso que tenía un rencor con su familia.

La hija Mayor: Yo considero que tiene el mismo caracter que su mama pero mas fuerte. ¿Porque? Pienso que tiene rencores con su hermana menor.

La hija Menor: Yo considero que la hija menor es diferente, amable, humilde y obediente ¿Porque Porque no quiere ser diferente y unica que su mama y su hermana

El hada: Yo pienso Que ~~se~~ es enojona a Amable ¿Porque? Porque concede un deceso (amable) y otro deceso (pero enojado)

El principe: Yo pienso que era interesado ¿Porque? Porque se caso por los Diamantes y gemas que sacaba (la hija Menor)