

FOLIOS

Folios

ISSN: 0123-4870

ISSN: 0120-2146

Universidad Pedagógica Nacional

Hernández-Rodríguez, Ernesto
Caracterización de análisis descriptivos en prácticas
retroalimentadas de revisión y edición textual en bachillerato
Folios, núm. 57, 2023, Enero-Junio, pp. 83-102
Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.57-14499>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345975322006>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Caracterización de análisis descriptivos en prácticas retroalimentadas de revisión y edición textual en bachillerato

Characterization of Descriptive Analysis in Feedback Practices of Textual Revision and Editing in High School

Caracterização da análise descritiva em práticas retroalimentadas de revisão e edição textual no ensino médio

Ernesto Hernández-Rodríguez* <https://orcid.org/0000-0001-6474-7582>



Para citar este artículo

Hérmendez-Rodríguez, E. (2023). Caracterización de análisis descriptivos en prácticas retroalimentadas de revisión y edición textual en bachillerato. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-14499>

Artículo recibido
08/09/2021

Artículo aprobado
22/11/2021

* Doctor en Humanidades: línea de Lingüística, Universidad Nacional Autónoma de México
Correo: ernesto.hernandez@enp.unam.mx

Resumen

Este artículo de investigación presenta la caracterización de la intencionalidad y el desempeño de 30 estudiantes de bachillerato, al redactar el análisis descriptivo de breves textos literarios de la cultura sumeria; el estudio es empírico en el diseño para propiciar la escritura y de análisis cualitativo de los textos. El enfoque metodológico del texto contempla la retroalimentación para propiciar la clasificación, la sistematización de la información y establecer acuerdos para escribir, revisar y mejorar la redacción en una segunda versión. La propuesta de categorías para estudiar los textos corresponde al enfoque de criterios y estándares de textualidad, la intencionalidad y las expectativas sobre el análisis descriptivo. Los resultados muestran los intentos por resolver dificultades sobre los aspectos analizados: contenido, contexto, género textual, léxico, tipo de lenguaje y formas discursivas; así como los recursos de redacción empleados: descripción, explicación, ejemplificación, descomposición en partes y clasificación.

Palabras clave

análisis descriptivo; intencionalidad; bachillerato; redacción; textos literarios

Abstract

This research presents the characterization of the intentionality and performance of 30 high school students when writing the descriptive analysis of short literary texts of the Sumerian culture. The study is empirical in design to promote writing and qualitative analysis of texts. The methodological approach includes feedback to promote the classification, systematization of information, and establishing agreements to write, review and improve the writing in a second version. The proposal of categories to study the texts corresponds to the approach of criteria and standards of textuality, intentionality, and expectations about descriptive analysis. The results show the attempts to solve difficulties in the analyzed aspects: content, context, textual genre, lexicon, type of language, and discursive forms, as well as the writing resources used: description, explanation, exemplification, decomposition, into parts and classification.

Keywords

descriptive analysis; intentionality; high school; writing; literary texts

Resumo

Este artigo de pesquisa apresenta a caracterização da intencionalidade e desempenho de 30 alunos do ensino médio, ao escreverem a análise descritiva de pequenos textos literários da cultura suméria; o estudo é empírico no desenho para promover a escrita e análise qualitativa dos textos. A abordagem metodológica do texto inclui a retroalimentação para promover a classificação, sistematização da informação e estabelecer acordos para escrever, revisar e aprimorar a redação em uma segunda versão. A proposta de categorias para estudar os textos corresponde à abordagem de critérios e padrões de textualidade, a intencionalidade e as expectativas sobre a análise descritiva. Os resultados mostram as tentativas de resolver dificuldades sobre os aspectos analisados: conteúdo, contexto, gênero textual, léxico, tipo de linguagem e formas discursivas; bem como os recursos de redação utilizados: descrição, explicação, exemplificação, decomposição em partes e classificação.

Palavras-chave

análise descritiva; intencionalidade; ensino médio; redação; textos literários

Introducción

En el bachillerato, la redacción de análisis de textos en distintas asignaturas es cotidiana. Esta tarea involucra la comprensión, la sistematización de la información, la organización de las ideas y los recursos de redacción. En cuanto al género textual y los recursos discursivos involucrados, el análisis puede incluir elementos expositivos, descriptivos, de opinión y valoración de una lectura en su contexto. Asimismo, es fundamental tomar en cuenta las consideraciones de estudiantes y docentes sobre estos escritos y las prácticas escolares.

Existen diversos enfoques del análisis, descriptivo e interpretativo, aplicados, por ejemplo, al contenido, la forma, el vocabulario y el contexto. Además, en bachillerato es relevante la discusión sobre las expectativas relacionadas con estos escritos y la pertinencia de solicitar a los estudiantes inicialmente el análisis interpretativo de una obra literaria. En los estudios de la intencionalidad y la regulación del desempeño, destaca el desarrollo reflexivo y retroalimentado de la redacción, en este caso, en los análisis descriptivos, avanzando gradualmente a los interpretativos.

Las siguientes secciones presentan los objetivos, la justificación, una revisión sobre las concepciones del análisis y el tipo de estudiantes participantes. La metodología de enseñanza describe las actividades para tomar notas sobre la lectura analizada, los acuerdos para la redacción, la revisión y la edición de los escritos. La metodología de investigación descriptiva aporta las categorías para estudiar la intencionalidad y el desempeño en la escritura. Los resultados y la discusión destacan la descripción de prácticas textuales, así como la manera en que las actividades favorecieron el desempeño. Las conclusiones enfatizan la experiencia de escritura de los análisis en las fases de redacción y en los intentos por lograr una segunda versión mejorada.

El propósito de este trabajo es caracterizar la intencionalidad y el desempeño de treinta estudiantes de bachillerato en la redacción del análisis descriptivo de breves textos de la literatura sumeria.

El ejercicio incluye la retroalimentación para propiciar la clasificación y la sistematización de la información, tomar acuerdos sobre la escritura, recibir asesoría para revisar y mejorar los textos en una segunda versión. El estudio del desempeño enfatiza en los intentos por resolver las dificultades en la redacción.

Se justifica esta investigación por la necesidad de abordar el análisis descriptivo en términos de la intencionalidad en la lingüística textual y favorecer su enseñanza gradual y retroalimentada. Asimismo, resulta fundamental reflexionar sobre las características de este género textual y establecer acuerdos sobre su escritura en el contexto escolar. En particular, el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria enfatiza la redacción del análisis de textos literarios. En este contexto, este estudio aporta consideraciones teóricas y prácticas para fortalecer su escritura mediante la experimentación de criterios sobre este género textual que pueden ser aplicados, con las debidas adecuaciones, en diversas asignaturas durante la trayectoria escolar.

Enfoques conceptuales

Este estudio contempla la intencionalidad al enfrentar y tratar de resolver dificultades de escritura y la tolerancia de los lectores ante textos con problemas de redacción para identificar la intención del autor (De Beugrande y Dressler, 1997). Esta perspectiva contempla que, en ocasiones, al escribir no logramos comunicar lo que deseamos expresar, así como la intencionalidad e interpretación entre autor y lector, ya 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, p. 129)

La reflexión sobre la intencionalidad escrita es relevante en la revisión y la edición textual, tal como plantean en ejercicios prácticos y retroalimentados

Camps (2009) y Fabre-Cols (2002). Además, Wenden (1986), Oxford (1990), Torre Puente (1992), Bausela-Herreras (2007), Vettorazzi Monterroso de Papa (2014) y Noriega Hidalgo (2020) enfatizan la regulación del desempeño lingüístico para favorecer la toma de conciencia de conocimientos textuales, estrategias y decisiones al revisar un escrito con la idea de mejorarlo.

El establecimiento de categorías para clasificar y caracterizar los análisis contempla los criterios y estándares de textualidad: informatividad, cohesión, coherencia, intertextualidad, intencionalidad, adecuación y situacionalidad (De Beugrande y Dressler, 1997). Asimismo, la propuesta aporta categorías textuales para el análisis estructural (Adam, 2004), en este caso, los acuerdos sobre las partes que conforman el análisis descriptivo en contexto escolar y las estrategias para tomar en cuenta a los interlocutores (Hylland, 2005; Hyland y Jiang, 2016). Estas se manifiestan en los intentos por dar claridad al texto mediante los recursos discursivos correspondientes al análisis descriptivo.

Sobre la posible determinación del género *análisis*, Bajtín (1982) y Van Dijk (1983) abordaron la dificultad para establecer géneros textuales fijos y determinados, ya que estos varían y evolucionan conforme a criterios formales, prácticos y contextuales. Sobre géneros textuales en determinados contextos, encontramos estudios relacionados con la clasificación textual (Brinker, 1988; Heinemann y Viehweger, 1991), la influencia social, situacional, discursiva y de marcas textuales (Charadeau, 2004), el contexto comunicativo (Eggins y Martin, 2003; Ciapuscio, 2015), la pedagogía de género textual (Maturana-Araneda y Gálvez-Fredes, 2021) y las concepciones de los docentes sobre los géneros en contexto escolar (Godínez-López, 2021). Los criterios sobre los géneros responden a prácticas de socialización académica en las distintas disciplinas (Street, 2009; Salgueiro *et al.*, 2021), por ello los alumnos requieren adaptarse a distintos criterios en sus clases.

En los intentos por establecer un género textual correspondiente al análisis de un texto, predominan

los criterios descriptivo e interpretativo. Existe contraposición entre los recursos discursivos para describir y exponer un texto y, por otra parte, los argumentativos para interpretarlo. Para González-Reyna (2015), “analizar es descomponer el todo en sus partes. El análisis se basa en la clasificación y la división” (p. 110). En esta concepción predomina el criterio de informatividad en la sistematización y la clasificación de contenidos (De Beugrande y Dressler, 1997). En contraste, destacan los enfoques del análisis interpretativo del contenido, la forma, el vocabulario y el contexto (Vela, 1976; Beristain, 1995; Kayser, 2010). Fournier (2002) distingue entre el análisis y la interpretación como parte de un proceso:

Sucedan varios momentos o fases: la lectura, el análisis, la interpretación y la valoración o crítica [...]. La interpretación es la aplicación o aclaración de un texto o de una situación. En el caso de la interpretación literaria, esta consiste en profundizar en el significado del mensaje tanto en su forma externa como en su contenido. Interpretar es dar cierto significado a algo. Por eso la obra literaria tendrá tantas interpretaciones como lectores haya tenido, ya que un rasgo importante es su ambigüedad. (p. 20)

En bachillerato tiene aceptación el análisis descriptivo, no como un género textual en sí mismo, sino como una etapa para lograr la interpretación literaria (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1996a, 1996b, 2016). En esta perspectiva, el manejo, la descomposición y la clasificación de la información que realiza el estudiante constituyen un

[...] marco de referencia para ubicar y hacer el análisis de una obra literaria, con base en su lectura. Después realizará una interpretación, teniendo en cuenta el contexto histórico en que la obra surge como reflejo de una ideología determinada, dentro de una cultura específica, reconociendo sus características y forma de expresión hasta llegar a descubrir el estilo personal que el autor posee. [...] Los textos literarios son subjetivos pues cada autor los interpreta desde un punto de vista personal. (De la Torre Zermeño, 2000, p. 212)

Podemos apreciar la polémica coexistencia de los análisis descriptivos y los interpretativos. En estos últimos predominan los puntos de vista personales del autor con la expresión de aspectos subjetivos. En contraste, en los descriptivos predominan la objetividad en la descripción, la clasificación y la descomposición del todo en sus partes, sin aportar opiniones. A los estudiantes se les dificulta reconocer estos dos tipos de análisis. Por ello, a pesar de que este trabajo está centrado en el análisis descriptivo, es necesario comentar en clase las características del análisis interpretativo, sin profundizar en ello, para distinguirlos y evitar confusiones.

En ambiente escolar, es fundamental considerar las características de los análisis descriptivos de los estudiantes. Asimismo, es imprescindible prestar atención a las posibilidades para tomar en cuenta a los lectores (Hyland, 2005), y la relación interactiva entre autor e interlocutores mediante recursos de lectura y escritura (Eco, 1993). En particular, en el análisis descriptivo esto se logra a través de los recursos de descripción, explicación y ejemplificación del texto analizado.

La expectativa de este trabajo era lograr la redacción del análisis descriptivo de un texto literario en cuanto al contenido, la forma, el género textual, el tipo de lenguaje, el léxico y el contexto, así como identificar, clasificar y sistematizar la información. El énfasis en la intencionalidad, la revisión retroalimentada y la edición textual se justifican porque los estudiantes, en general, enfrentan dificultades en el desempeño escrito y requieren apoyo. Camps (2009), Fabre-Cols (2002), Vettorazzi Monterroso de Papa (2014) y Noriega-Hidalgo (2020) han trabajado, de manera conjunta, estos aspectos en prácticas escolares retroalimentadas con resultados favorables para tomar conciencia de las posibilidades para mejorar la redacción al recibir sugerencias y editar el texto. Esta investigación contempla la integración contextualizada de estos elementos con el fin de propiciar prácticas de redacción críticas para promover la reflexión sobre el desempeño, la revisión y la experimentación de estrategias para resolver dificultades.

Metodología

En este estudio participaron 30 estudiantes adolescentes del curso de Literatura Universal del segundo año del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), plantel 3, al norte de Ciudad de México. El enfoque metodológico para propiciar la escritura contextualizada involucra la reflexión sobre la intencionalidad en el desempeño, la revisión retroalimentada y la edición para tratar de mejorar el texto, a partir de acuerdos sobre las expectativas para la escritura escolar, en las perspectivas de Camps (2009), Fabre-Cols (2002), Vettorazzi Monterroso de Papa (2014) y Noriega Hidalgo (2020). Esta concepción tiene relación con las categorías de análisis consideradas, correspondientes a criterios o estándares de textualidad en contexto escolar (De Beugrande y Dressler, 1997), y la intencionalidad sobre lo que el estudiante trató de expresar y las estrategias empleadas para resolver dificultades y lograr el propósito comunicativo (Beuchot, 2015).

La metodología de enseñanza contempló las actividades para favorecer la sistematización de la información, la redacción, la revisión, la retroalimentación y la edición de los análisis. El método de elicitación, es decir, las actividades y técnicas para propiciar la escritura, involucró prácticas conforme a los acuerdos tomados por los estudiantes sobre las características del análisis descriptivo. Gass y Mackey (2007) y Hyland (2016) estudian este tipo de propuestas para obtener muestras representativas de escritura a partir de la producción lingüística contextualizada. El diseño metodológico estuvo conformado por las técnicas empleadas en las interacciones de enseñanza, el seguimiento y el monitoreo de las actividades, así como los instrumentos empleados: la selección de lecturas, las instrucciones escritas, los cuadros para sistematizar la información y los acuerdos sobre las características del análisis.

La primera sesión fue la fase previa al ejercicio de escritura. En clase leímos y comentamos, grupalmente durante 4 sesiones de 50 minutos, una selección de textos sumerios representativos (Garibay, 2006; Lara-Peinado, 1988) y poemas sobre la diosa Inanna (Pérez García,

2011). Este curso incluye textos literarios desde la Antigüedad hasta nuestros días y prácticas de escritura en cada unidad. Se revisaron las características literarias relacionadas con el contenido, la forma, el léxico, el tipo de lenguaje y el contexto, aspectos abordados en el curso anterior (UNAM, 1996b).

Los alumnos seleccionaron el texto sobre el romance, el matrimonio y la luna de miel de los dioses Inanna y Dumuzi (Pérez-García, 2011; Rivas, 2012). En la primera parte, la diosa Inanna desciende al Averno a buscar a su amado Dumuzi. En el segundo texto, estos dioses celebran su matrimonio, y en el tercero, Inanna expresa su deseo de placer íntimo con su esposo. Para ejercitar la sistematización de la información, grupalmente revisamos las lecturas *El júbilo de Sumeria* y el *Rito del matrimonio sagrado* (Wolkstein y Kramer, 1981).

En la segunda sesión, el diseño metodológico incluía una interacción grupal para así acordar las características del análisis descriptivo. Los alumnos propusieron el contenido, la forma escrita y el lenguaje. Finalmente se determinaron los siguientes aspectos, que se transcribieron en un cuadro en el pizarrón para recordarlos en todo momento: contenido, contexto, género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje.

Se acordó que el género textual correspondía al tipo de texto por su forma o tema, y que los recursos discursivos incluían exposición, descripción, explicación, descomposición en partes y clasificación. Estos criterios se escribieron en un cuadro en el pizarrón para recordarlos durante la redacción. Con base en ellos, grupalmente, realizamos la lectura, la sistematización de la información y las anotaciones sobre las lecturas *El júbilo de Sumeria* y el *Rito del matrimonio sagrado* (Wolkstein y Kramer, 1981). El monitoreo de la actividad contempló hacer la lectura grupal de manera guiada, y, para cada lectura, tomar notas en los cuadros copiados en el pizarrón con las características acordadas entre todos.

Así, por ejemplo, sobre *Rito del matrimonio sagrado* se anotó un contenido relacionado con la ceremonia nupcial mitológica, el contexto religioso de la cultura sumeria clásica en la Antigüedad, el

género poético, las formas discursivas de la descripción, la metáfora la comparación y un lenguaje ritual. Este cuadro sirvió como instrumento para aprender a seleccionar y sistematizar la información antes de redactar el análisis.

En la tercera sesión, los alumnos insistieron en analizar textos breves, y por ello decidieron que, individualmente, realizarían el análisis de los poemas *Inanna en el Averno* y el *Canto vulvar de Inanna* (Rivas, 2012). Con el propósito de recordar las consideraciones acordadas sobre las características del análisis descriptivo, los estudiantes utilizaron una hoja con el cuadro copiado en el pizarrón la clase anterior, para anotar y sistematizar la información de la lectura y con la siguiente explicación de los criterios contemplados:

El análisis descriptivo es un texto de difusión que expone o presenta la descomposición de las partes y elementos de una lectura. Como texto de difusión en ambiente escolar requiere presentar a un público en general los elementos necesarios para su comprensión y se puede centrar en determinados aspectos. En esta ocasión, los criterios son: contenido, contexto, género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje. Los recursos de redacción empleados son la descripción, la explicación, la ejemplificación, la descomposición en partes y la clasificación.

Además, se acordó que el análisis debía incluir una introducción para ubicar al lector, la exposición de los elementos considerados, evitando comentarios o valoraciones, asimismo tenían que incorporar ejemplos representativos tomados de las lecturas.

A continuación, se realizó de manera grupal la lectura de ambos textos, se comentaron y se resolvieron dudas. Después, los estudiantes leyeron individualmente los textos y realizaron anotaciones breves en los cuadros, tal como se procedió en conjunto en el ejercicio anterior. El monitoreo de la actividad estuvo centrado en asesorar directamente a los estudiantes en sus lugares, revisar sus escritos, orientarlos a seleccionar y sistematizar la información, prestar atención a sus anotaciones, insistir en considerar los elementos acordados y

resolver dudas. De manera voluntaria, algunos alumnos leyeron al grupo la información en sus cuadros y se hicieron algunos comentarios. Así fue posible la retroalimentación y la valoración de desempeños a partir del compartir oralmente los escritos. Conforme iban acabando sus anotaciones, recibían retroalimentación y, en determinados casos, modificaron la información.

Al terminar, los alumnos recibieron la instrucción de escribir el análisis descriptivo a partir de los criterios acordados en el cuadro de trabajo, como instrumento para guiar la actividad. Mientras trabajaban, recibieron observaciones y sugerencias con el propósito de escribir una versión mejorada. Esta práctica de revisión y edición retroalimentada continuó la siguiente sesión, y, de manera gradual, fueron entregando el análisis inicial y la segunda versión.

La metodología de investigación para caracterizar los análisis descriptivos involucró criterios y categorías a partir de variables y expectativas sobre el desempeño escrito. Así, la consideración de la intencionalidad tenía como propósito tomar en cuenta lo que los estudiantes intentaron expresar y las estrategias para tratar de mejorar la escritura. Por ello, era necesario propiciar el monitoreo, la interacción, la retroalimentación y el apoyo para expresar con claridad el texto, y mejorarlo en la segunda versión.

En cuanto a las categorías sobre criterios y estándares de textualidad (De Beugrande y Dressler, 1997), la informatividad implicaba identificar, seleccionar y sistematizar los contenidos adecuados. Era fundamental evitar variables relacionadas con información incorrecta, ajena, incompleta o no pertinente. El diseño metodológico, mediante las dinámicas realizadas, los cuadros para organizar la información, el acompañamiento con ejemplos y el seguimiento para mejorar el texto, buscaban favorecer el uso adecuado de los contenidos. La coherencia y la cohesión fueron los criterios principales en la revisión y la edición en busca de dar claridad a lo expresado y las estrategias para tratar de resolver dificultades. El criterio de intertextualidad permitía caracterizar la información proveniente

de otros textos o fuentes, por ejemplo, el contexto de la obra. La adecuación implicaba valorar el lenguaje pertinente para un análisis descriptivo y la situacionalidad correspondía a la expectativa del escrito en contexto escolar.

Los criterios sobre las características del análisis descriptivo (contenido, contexto, género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje) y los recursos de redacción involucrados (descripción, la explicación, la ejemplificación, la descomposición en partes y la clasificación) surgieron de las variables relacionadas con los acuerdos y la socialización de las expectativas de un análisis descriptivo, para lo cual se evitaron variables relacionadas con la imposición de criterios tomados de la escritura de expertos.

Para la caracterización de los escritos, el enfoque se centró en valorar la intencionalidad, es decir, lo que los alumnos trataron de expresar y las estrategias para intentar lograrlo con el apoyo de la retroalimentación. La primera fase correspondió a clasificar los textos conforme al criterio textual de informatividad, es decir, el manejo de contenidos sobre las lecturas y su contexto. El siguiente criterio comprendió las consideraciones de los alumnos sobre el léxico, los recursos retóricos, por ejemplo, metáfora y comparación, y, por otra parte, el tipo de lenguaje, por ejemplo, reiterativo, ritual, religioso, literario, erótico, formal, informal. La siguiente fase se centró en las concepciones sobre el género textual de las lecturas, por ejemplo, poético, narrativo, descriptivo y combinaciones de estos. El siguiente momento fue identificar los criterios sobre las formas discursivas, por ejemplo, narración, verso, descripción y prosa. A continuación, el estudio contempló el desempeño de los estudiantes en la redacción y estructuración textual en términos de las siguientes categorías: describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar.

Una vez realizada esta clasificación y caracterización textual, el estudio se enfocó en determinar las dificultades enfrentadas, la intencionalidad y las estrategias de textualidad para tratar de mejorar el escrito. Con el propósito de tener evidencias del

desempeño, la siguiente fue la selección de ejemplos representativos. Finalmente, este proceso de sistematización, caracterización y análisis permitió establecer las relaciones para escribir los resultados y las conclusiones.

Resultados y discusión

Sistematización de la información en la toma de notas

Los alumnos emplearon distintas estrategias para tratar de identificar, clasificar y sistematizar los criterios contemplados: contenido, contexto, género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje. En las anotaciones predominó el énfasis en los contenidos, con la intención de resumir, utilizar palabras clave y exponer pasajes representativos en 12 de los 30 textos, así como la dificultad para integrar la información. Únicamente 6 alumnos lograron el mayor avance en el manejo de los elementos considerados para el análisis. Destaca el interés en la temática general, sin atender otros aspectos fundamentales del texto literario, principalmente, las prácticas rituales en 10 de 30 textos, así como la dificultad para recuperar el contenido correcto en 12 de los 30 textos. En el ejemplo (1), el alumno avanzó en su desempeño al tratar de incorporar los elementos del contenido.¹

(1)

IA: Inanna una diosa en las cimas del cielo observa el foso (Averno) al que irá, (su corazón está en el infierno). Se fue hundiendo poco a poco en el Averno dejando sus poderes y títulos, recordando lo que había dejado en distintos lugares. Ella partió de Nippur, Kish, Eulmash se fue camino al infierno. Llevaba signos en las manos, se puso

1 Para facilitar la lectura, los ejemplos en este trabajo aparecen editados. Sin embargo, la escritura respeta el estilo en la redacción de los estudiantes. La referencia a los poemas aparece abreviada: *Inanna en el Averno* (IA) y *Canto vulvar de Inanna* (CVI). Los escritos de los alumnos están identificados con el número asignado y la indicación "m" (mujer) y "h" (hombre). Los fragmentos aparecen indicados mediante corchetes "[...]", así como en paréntesis los textos estudiados, para dar seguimiento al desempeño de los alumnos. Por motivos de espacio, la transcripción aparece de corrido sin seguir las líneas gráficas en los textos.

sandalias, las 6 insignias en la cabeza (corona del desierto) Arregla su peluca, en su mano lleva una vara de medir, lapislázuli y gemas en su cuello (2 óvalos) y anillo de oro. Portaba el "Pala", túnica de soberanía y así Inanna descendió al Averno.

CVI: Muestra la celebración de la sexualidad femenina, una ceremonia (casamiento sagrado) entre la Diosa Inanna y el rey-pastor Dumuzi. Está en su casa Inanna ("Señora") en su santuario, ella es la reina del cielo, ella quería que su novio Dumuzi la deleitara. En Nippur Inanna le da su canto vulvar al hijo de dios (alabarle). Inanna entró en un trance de "sexo", vulva mojada por el inundamiento. Le preguntan si quiere que sea él, el que la dome y ella dice que Dumuzi "labrará", ella queda en clímax total. (7h)

Los contenidos incompletos o incorrectos y la tendencia a desatender otros aspectos fundamentales de la lectura ponen de manifiesto las dificultades para identificar e integrar la información en la toma de notas. Era necesario desarrollar habilidades para el manejo de recursos relacionados con el criterio o estándar de informatividad (De Beugrande y Dressler, 1997).

Sobre la recuperación de información, 14 de los 30 alumnos realizaron anotaciones incompletas o incorrectas sobre el contexto. A los estudiantes no les resultaba relevante destacar este aspecto en la lectura, y por ello era necesario tomarlo en cuenta para informar al lector. Únicamente apreciamos mayor avance en el intento por incorporar elementos contextuales en 5 textos, tal se observa a continuación:

(2)

Escrita por la civilización Sumeria en la Antigua y Baja Mesopotamia 2500 A. C., aproximadamente, de donde fue traducida a varios idiomas, incluido el español para su apreciación de tablilla en arcilla.

IA: Narra la aventura por excelencia de mitologías antiguas y uno de los más importantes temas en Mesopotamia del viaje al más allá, mundo de los muertos.

CVI: Poema dedicado a la celebración de la fertilidad a la diosa, religioso. (11m)

En cuanto al léxico y el tipo de lenguaje, la mayoría de estudiantes se limitó a mencionar los elementos contemplados; solo seis textos muestran mayor avance al ejemplificar los aspectos analizados. La consideración del léxico está presente en las anotaciones de algunas palabras, por ejemplo, *lapislázuli* y en la mención de recursos retóricos y del tipo de lenguaje, por ejemplo, *culto*, *vulgar*, *rebuscado*, *formal*, *reiterativo* y *ritual*. Los alumnos presentaron sus propios criterios, por ejemplo, sobre la temática mitológica y religiosa, el género narrativo y poético y las valoraciones personales sobre lo adecuado y lo vulgar. El ejemplo (3) es representativo del léxico, la metáfora y el lenguaje formal.

(3)

IA: Tiene un léxico antiguo por contener nombres muy antiguos [...] Consta de un léxico reiterativo: “... Se hundió en el foso, poderes y títulos dejó ella, se hundió en el foso... Partió de Nippur, Baratusgarra. Se hundió en el foso” Tiene un léxico mitológico al hablar de dioses y el Averno. “Ella era un dios en las cimas del Cielo... descendió caminando al Averno”. Tiene un vocabulario rebuscado. Con lenguaje formal.

CVI: Esta lectura tiene un léxico erótico: “mis muslos sagrados están empapados de él”. También es un léxico literario: “yo que soy señora que soy reina del cielo, deja que el recitador hable de ello”. Se conforma de un léxico metafórico: “mi Dumuzi toro salvaje me deleite, deja que sus palabras caigan de sus bocas”. Consta también de un léxico reiterativo: “... oh cantares, cantando por su juventud su canto que se eleva...” Lenguaje formal y rebuscado (*lapislázuli*). (9h)

Asimismo, se observan consideraciones contrastantes sobre la adecuación del léxico en (4) y (5):

(4)

CVI: Vulgar o erótico, coloquial, de la época. (6h)

(5)

CVI: [...] Es un léxico apropiado sin llegar a lo bárbaro sexual. (7h)

Los estudiantes querían desarrollar el conocimiento sobre el léxico y el tipo de lenguaje, mediante la contextualización, por ejemplo, sobre lo ritual y lo erótico. Así, tendrían elementos para considerar el criterio o estándar textual de adecuación y hacer una valoración sobre lo que contemplaron como *apropiado* o *vulgar*.

Solo siete estudiantes identificaron el género poético, cuatro los consideraron relato o narración y dos como género descriptivo. Los géneros híbridos propuestos incluyeron texto narrativo y poético, narrativo y descriptivo, y poético y descriptivo. Dos alumnos los consideraron prosa y nueve no propusieron género alguno. Estos datos reflejan la multiplicidad de criterios sobre el género textual, principalmente, en las combinaciones contempladas. En virtud de que el programa del curso previo contempla el género por su estructura o por su función (UNAM, 1996a), era posible que los alumnos consideraran textos híbridos.

En el rubro de forma discursiva, nueve alumnos omitieron esta información. Los demás contemplaron las formas en verso, la narrativa, la descriptiva y la prosa. Las combinaciones consideradas incluyeron la narrativa y la descriptiva, la poética y descriptiva y la prosa y el verso. Podemos percatarnos de las dificultades entre quienes no mencionaron la información y los que consideraron la prosa en los poemas. En (6), las anotaciones muestran las consideraciones sobre las formas discursivas y los géneros textuales híbridos:

(6)

IA: Está escrito en verso, párrafo.

Con un género narrativo y descriptivo, porque narra el recorrido de Inanna y a la vez describe cada parte [...].

CVI: Está escrito en verso completamente.

Es del género descriptivo por describir cuidadosamente parte del rito “Colina mi vulva yaciendo mi vulva abierta la muchacha pregunta”, por solo decir un ejemplo. (9h)

En la toma de notas se observan las dificultades en la identificación de los elementos acordados para el análisis, y por ello la necesidad del apoyo en el seguimiento y la retroalimentación en la fase de redacción.

Seguimiento del desempeño en la redacción

En la redacción del análisis descriptivo estaban en juego los siguientes criterios o estándares de textualidad: informatividad y coherencia en el contenido, cohesión gramatical y estructural, la adecuación del lenguaje en ambiente escolar y la intertextualidad entre las lecturas y el análisis redactado (De Beugrande y Dressler, 1997). La redacción también requería la organización y la estructuración del escrito conforme al género textual y las consideraciones comunicativas en contexto escolar (Eggin y

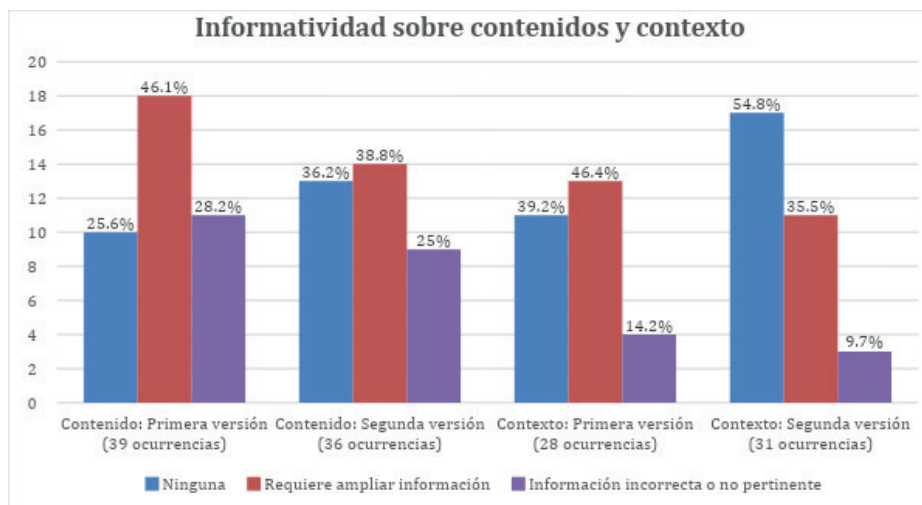
Martin, 2003; Ciapuscio, 2015; Maturana-Araneda y Gálvez-Fredes, 2021; Godínez-López, 2021).

Debido al reto que implicaba pasar de la toma de notas a la redacción del análisis, se justificaba recibir retroalimentación en la revisión y edición para intentar una segunda versión mejorada, como lo contemplan Camps (2009), Fabre-Cols (2002), Vettorazzi Monterroso de Papa (2014) y Noriega Hidalgo (2020). La siguiente sección presenta el seguimiento al desempeño en ambas versiones.

Los criterios para el análisis en las versiones redactadas

La figura 1 muestra los números de ocurrencias o presencia de dificultades enfrentadas y los avances para eliminarlas o resolverlas en los análisis descriptivos, conforme al criterio de informatividad, relacionado con el contenido y el contexto. Los datos se refieren a ambas versiones de los 30 textos, con el propósito de enfocar el avance al retomar el escrito y tratar de mejorarlo tras la revisión y edición.

Figura 1. Dificultades afrontadas: informatividad sobre contenidos y contexto



Los datos muestran distintos tipos de mejoría en el manejo de información relacionada con contenidos y el contexto sobre las lecturas. Destaca el avance en las segundas versiones al aumentar el número de ocurrencias correspondiente a ausencia de dificultades, así como en la reducción de estas en textos que requerían ampliar información y, en menor medida, en la expresión de información, incorrecta o no pertinente.

Destaca que quienes en la primera versión no presentaron dificultades en la información de contenido en las 39 ocurrencias (25,6 %); sin embargo, requerían ampliar la información (46,1 %). Además, el reducido avance en la eliminación de información ajena, incorrecta o no pertinente en la segunda versión (de 28,2 % a 25 %), pone de manifiesto la dificultad para centrar la atención en las lecturas analizadas, y descartar contenidos sin

relación con estas. Por ello, el desempeño podía enriquecerse al retomar el texto, revisar la información y sistematizarla conforme a los criterios acordados. En la segunda versión era necesario tratar de eliminar las variables correspondientes a los contenidos ajenos y los relacionados con el tema, pero no con las lecturas. Se aprecia el avance en las 36 ocurrencias de la segunda versión en el aumento de textos sin dificultades (36,2 %), la reducción de textos que requerían ampliar la información (38,8 %) y, en menor medida, en la eliminación de contenidos no pertinentes (25 %). El avance parcial muestra la dificultad en el manejo de contenidos y la necesidad de prestar mayor atención, de manera integral, a los distintos tipos de información antes de redactar el análisis.

Por otra parte, en la información sobre el contexto de la obra, las ocurrencias relacionadas con textos sin dificultades (de 39,2 % a 54,8 %) y con eliminación de información incorrecta o no pertinente (de 14,2 % a 9,7 %) muestran el avance sobre contenidos comentados en la clase. Se advierte la reducida disminución de ocurrencias relacionadas con ampliar la información en la segunda versión (de 46,4 % a 35,5 %). Estos datos indican que ubicar y sistematizar contenidos es una actividad compleja que requiere de práctica gradual. Además, determinar la pertinencia de los contenidos implicó un ejercicio crítico de ubicación, sistematización y

valoración de la información. La retroalimentación y la revisión para ampliar los contenidos en la segunda versión favorecieron el avance parcial. En el ejemplo (7) se nota la incorporación del contexto en los contenidos. Las modificaciones al incorporar y eliminar información implican prestar atención a los criterios textuales de coherencia y cohesión.

(7)

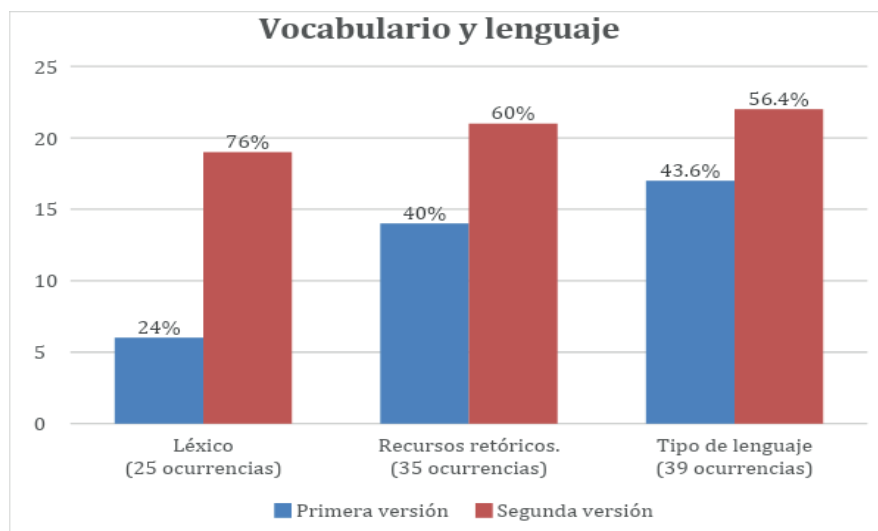
Segunda versión

Este es un texto catalogado como sumerio lo que quiere decir que pertenece a una civilización conocida como Sumeria. Los sumerios construyeron nada menos que la piedra base de lo que conocemos como civilización sobre este planeta. Ocupaban territorios mesopotámicos que, entre los ríos Tigris y Eufrates, van desde la actual Bagdad al Golfo Pérsico, vinieron del Asia central a través de Irán y se mezclaron con aquéllos.

Esto sucedió unos 3500 años antes de Cristo. Por eso este texto contiene palabras u oraciones que nos cuesta trabajo entender, ya que ellos se enfocaron en pensamientos religiosos y del arte. (5m)

La figura 2 ilustra el número de ocurrencias en ambas versiones sobre consideraciones relacionadas con el léxico, los recursos retóricos (metáfora, comparación) y el tipo de lenguaje (reiterativo, ritual, religioso, literario, erótico, formal, informal).

Figura 2. Vocabulario y lenguaje



Según los resultados, hay avances notables en la consideración del lenguaje y el vocabulario en las segundas versiones. El mayor avance, correspondiente al léxico de 24 % al 76 % en 25 ocurrencias, refleja la identificación de vocabulario desconocido y de interés en los textos analizados. El avance en el manejo de recursos retóricos de 40 % al 60 % en 35 ocurrencias y, en menor medida, del tipo de lenguaje de 43,6 % a 56,4 % en 39 ocurrencias, permite apreciar el enriquecimiento de los análisis, a partir de los consensos sobre las características de este género textual en contexto escolar.

El ejemplo (8) corresponde a un avance representativo, relacionado con el criterio de adecuación en las consideraciones sobre el lenguaje culto o erótico del texto literario, así como usos retóricos, estilo y tipo de lenguaje. Sin embargo, la alumna únicamente mencionó estos aspectos, sin explicarlos:

(8)

Primera versión

IA: Inanna en el Averno es un poema culto [...] Tiene un lenguaje poético que se caracteriza por tener repeticiones y lenguaje figurativo. Y sus versos están pensados para ser recitados [...].

CVI: Poema culto y erótico, [...] tiene un lenguaje poético y figurativo.

Segunda versión

IA: [...] Este texto es del género narrativo y poético, escrito en prosa [...].

CVI: [...] Está escrito en prosa y verso y su género es narrativo y poético, con un lenguaje formal y ritual. Algunos usos retóricos que utiliza son la comparación, la metáfora, el hipérbaton y la alegoría. (18m)

En (9), el alumno consideró una valoración sobre un lenguaje vulgar. Así asumió sus apreciaciones sobre el léxico, correspondientes al criterio o estándar textual de adecuación:

(9)

Primera versión

CVI: [...] Tiene un lenguaje vulgar y erótico porque describe el acto sexual [...].

Segunda versión

CVI: [...] Tiene un léxico vulgar ya que habla del erotismo y placer del acto sexual, usa la metáfora. Ejemplo: mi vulva yaciendo abierta y la muchacha pregunta ¿quién habrá de ararla?, vulva mojada de inundación de la reina... Se puede observar cómo se refiere al acto de la penetración y el placer sexual [...]. (6h)

En contraste, en (10), la alumna justificó por qué el tipo de lenguaje en el poema no debe considerarse vulgar:

(10)

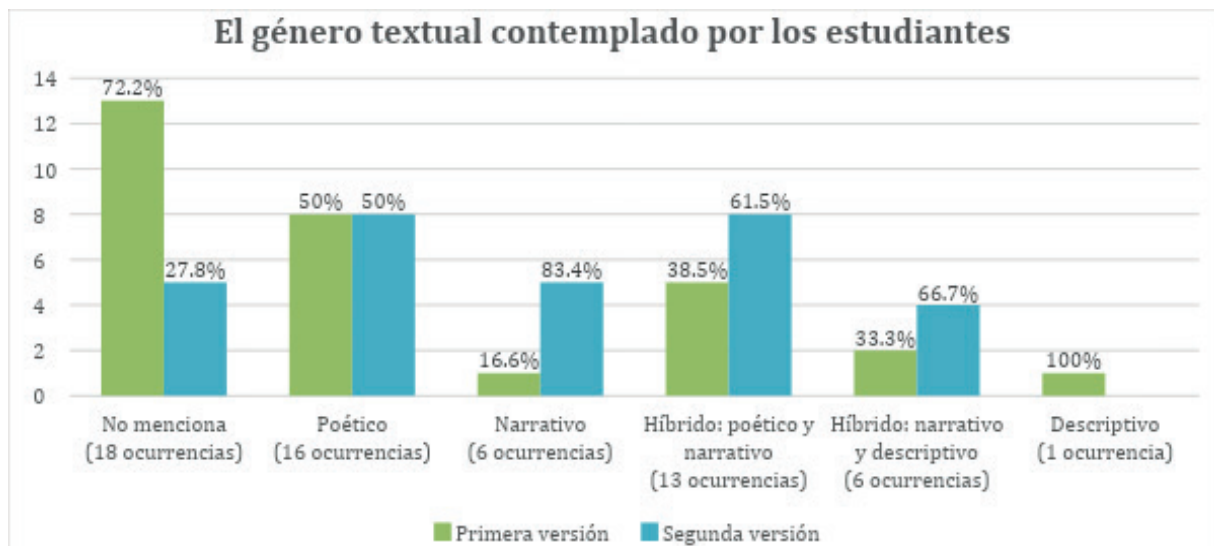
Segunda versión

IA y CVI [...] “El canto vulvar de Inanna”, es un poema erótico [...] en forma de alabanza a la fertilidad, por lo que el texto no debe entenderse como vulgar [...]. (11m)

El apoyo en asesoría contempló la valoración de los criterios de lenguaje *culto* o *vulgar* en el contexto de la obra, para determinar su pertinencia en la situación histórica, religiosa y mitológica.

La figura 3 registra las consideraciones sobre el género textual: poético, narrativo, descriptivo e híbridos: narrativo y poético, y narrativo y descriptivo.

Figura 3. El género textual contemplado por los estudiantes



En general, los datos muestran números de ocurrencias reducidos en todos los casos para los 30 textos. Esta situación pone de manifiesto que a los estudiantes no les resultó relevante determinar el género textual de las obras; se centraron más en los temas abordados y el contenido. El principal avance corresponde a la reducción del número de ocurrencias de no mencionar el género de 72,2 % a 27,8 %, en 18 ocurrencias. Se advierte la tendencia a considerar los criterios poético y narrativo y, en menor medida, descriptivo. El aumento del criterio narrativo del 16,6 % al 83,4 %, en 6 ocurrencias, indica que los estudiantes prestaron más atención al contenido como relato.

Destaca la concepción de géneros híbridos, con predominio del criterio poético: pleno con 50 %, en 16 ocurrencias, y de manera híbrida en la segunda versión mediante recursos narrativos, con 61,5 %, en 13 ocurrencias. La consideración reducida del recurso descriptivo pleno (una ocurrencia) e híbrido narrativo y descriptivo (66,7 % en 6 ocurrencias) refleja que, a pesar de la presencia de descripciones del entorno, los vestuarios y cuestiones rituales en las lecturas analizadas, los estudiantes no contemplaron este criterio para determinar un género descriptivo. Los siguientes ejemplos muestran criterios sobre el género textual:

(10)

Primera y segunda versiones

IA y CVI: [...] Inanna en el Averno nos relata como Inanna desciende a las tinieblas [...] tiene un género poético. El Canto vulvar de Inanna es un poema de carácter sagrado y ritual [...]. (19m)

(11)

Primera versión

IA y CVI: [...] posee un género descriptivo y narrativo.

Segunda versión

IA y CVI: [...] posee un género narrativo ya que nos narra y describe el posible acto sexual de Inanna y Dumuzi. (24m)

A continuación, podemos apreciar las concepciones del alumno sobre el género textual en términos de la forma y la función comunicativa.

(12)

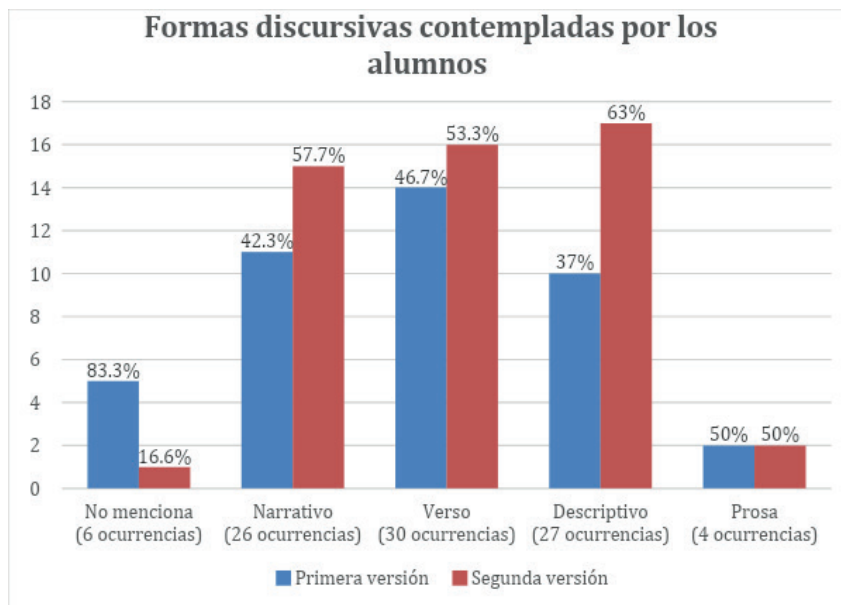
Segunda versión

IA: [...] puede ser un poema o texto descriptivo. [...] Se encuentra escrito en una función narrativa [...].

CVI: [...] Tiene un género narrativo y a su vez poético, pues nos dice los sentimientos o el sentir de Inanna [...] es de género narrativo al contarnos toda nuestra historia del acto sexual de Inanna y Dumuzi y también descriptivo al decir todos los sentimientos de Inanna [...]. (8h)

Según la figura 4, los números de ocurrencias en los 30 textos corresponden a las formas discursivas consideradas por los alumnos en los textos analizados: narrativo, verso, descriptivo y prosa.

Figura 4. Formas discursivas contempladas por los alumnos



Destaca el desempeño favorable en el reducido número de seis ocurrencias de quienes omitieron información sobre formas discursivas en los textos analizados. De este modo, los estudiantes prestaron atención a estos aspectos y lograron sistematizarlos en sus notas, mismas que les sirvieron en la redacción. El avance en el desempeño es notable debido al aumento de las consideraciones sobre formas discursivas presentes en los textos analizados: narración, verso y descripción. La prosa, con cuatro ocurrencias, no resultó ser un criterio predominante. En (13) se observa la diversidad de criterios para contemplar formas discursivas. La alumna consideró la descripción, la narración y el verso:

(13)

Primera versión

IA y CVI: [...] Las lecturas están escritas en verso ya que son poemas. El de Inanna en el Averno tiene un recurso descriptivo detallado [...] Y en

cuanto al “Canto vulvar de Inanna” utiliza un lenguaje sexual, narrativo y metafórico, el recurso empleado es en forma de diálogo de la Diosa hacia un interlocutor [...].

Segunda versión

IA: [...] Dentro de este poema se puede observar un recurso descriptivo detallado [...] Escrito en verso y con numerosos lenguajes reiterativos.

CVI: [...] Es un poema escrito en versos con un lenguaje metafórico [...]. (16m)

El ejemplo (14) muestra avance en la consideración del género híbrido narrativo y poético; sin embargo, contempla criterios contradictorios sobre la prosa y el verso como recursos discursivos.

(14)

Primera versión

IA: Inanna en el Averno es un poema culto [...] y sus versos están pensados para ser recitados [...]

Segunda versión

IA: [...] Este texto es del género narrativo y poético, escrito en prosa [...].

CVI: [...] Está escrito en prosa y verso y su género es narrativo y poético [...]. (18m)

Los resultados indican avances en la variedad de criterios sobre las lecturas. Las anotaciones, la sistematización de la información, la asesoría y las correcciones en la segunda versión favorecieron el desempeño; sin embargo, según los datos, es pertinente continuar el trabajo de escritura de manera gradual.

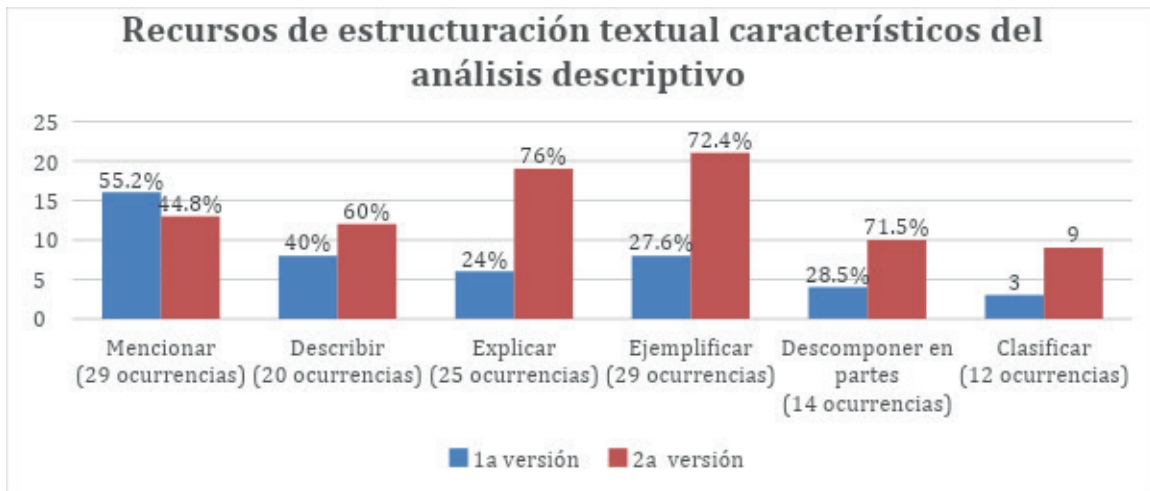
Recursos de redacción

Además de los elementos acordados para el análisis, era fundamental caracterizar la redacción y la estructuración del análisis descriptivo. Se acordó que el escrito requería una introducción sobre el contenido y el contexto de los poemas. En la versión inicial, 16 estudiantes emplearon esta estructura e

información, y en la segunda el número aumentó a 23. Como variables fundamentales, el análisis requería un lenguaje expositivo y descriptivo, para lo cual se debía evitar opiniones o valoraciones personales sobre el contenido. En su mayoría, los estudiantes no expresaron este tipo de opiniones, únicamente se observaron dificultades en 5 textos en la primera versión y 4 en la segunda.

La figura 5 ilustra los números de ocurrencias relacionadas con el desempeño de los estudiantes en cuanto a la redacción y la estructuración característica del análisis descriptivo. Las categorías comprenden las prácticas de mencionar, describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar. Los textos con mayor avance presentan todos estos recursos textuales en la perspectiva descriptiva de que “analizar es descomponer el todo en sus partes” (González-Reyna, 2015, p. 110). Asimismo, era fundamental prestar atención a la intencionalidad de quienes resolvieron parcialmente las dificultades enfrentadas.

Figura 5. Recursos de estructuración textual característicos del análisis descriptivo



El principal avance fue la reducción de la práctica de simplemente mencionar sin describir, de 55,2 % a 44,8 % en 29 ocurrencias, y el aumento en la segunda versión de recursos de mayor complejidad textual: describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar. La ejemplificación resultó ser la actividad más productiva en 29 ocurrencias del 27,6 % al 72,4 %. Esta permitió centrar la atención

en elementos concretos de la lectura y ayudó a describir, explicar, descomponer en partes y clasificar la información. Estos dos últimos recursos son los de mayor complejidad y, por ello, se percibe un avance parcial. Para lograr la descomposición en partes y la clasificación era necesario seleccionar, sistematizar y organizar la información mediante los recursos de redacción y estructuración textual,

principalmente, la coherencia y la cohesión, como criterios fundamentales de la retroalimentación, la revisión y la edición.

La descripción implica proporcionar elementos no solo sobre detalles del contenido, sino también sobre la estructura del escrito, como se observa a continuación:

(15)

Segunda versión

IA y CVI: [...] nos dice en el primer párrafo o estrofa: “Ella era un dios en las cimas del cielo, pero mi corazón estaba en el infierno”. Prosigue con el relato de la trayectoria de Inanna al infierno [...] En el segundo párrafo se muestra repetitiva o reiterativa la lectura: “se hundió en el foso” es la frase que se repite constantemente. Posteriormente nos explican brevemente cómo estaba vestida Inanna: “Llevó los signos en las manos, se colocó las sandalias [...]”.

El Canto vulvar de Inanna [...] Empieza diciendo Inanna, que está orando en su casa de lapislázuli, habla de un canto: “... deja que mi novio Dumuzi toro salvaje me deleite, deja que sus palabras caigan en sus bocas, oh cantantes cantando por su juventud”, ella da su canto vulvar a Dumuzi, nos hace entender su unión sexual. [...] (1m)

Mediante la explicación es posible sustentar el análisis descriptivo y tomar en cuenta a los lectores para anticipar sus posibles expectativas, tal como plantea Hyland (2005). Además, explicar implica ampliar lo simplemente mencionado, y, por ello, es fundamental cuidar la claridad en la cohesión gramatical, los conectores, la coherencia y la informatividad.

En (16), el alumno explicó en la segunda versión sus consideraciones sobre el género textual:

(16)

Primera versión

CVI: [...] “El canto vulvar de Inanna” está escrito en verso completamente. Es del género descriptivo por describir cuidadosamente cada parte del rito.

Segunda versión

IA: [...] Cuenta con un lenguaje formal y rebuscado, está escrito en verso y a su vez la lectura cuenta con un género narrativo y descriptivo porque narra el recorrido de Inanna [...]

CVI: [...] Este texto está escrito en verso completamente. Es del género descriptivo por describir cuidadosamente partes del rito [...] (9h)

La descomposición en partes y la clasificación de la información constituyen los niveles de redacción más complejos, relacionados con la identificación y la sistematización del contenido, como se expresa en el siguiente ejemplo:

(17)

Segunda versión

IA y CVI: [...] “El canto vulvar de Inanna” es un poema erótico [...] en una forma de alabanza a la fertilidad, por lo que el texto no debe entenderse como vulgar. [...] ocupa el verso como estructura, está expresado en lenguaje poético, religioso de ritual (ejemplo 1) y erótico en función a su contexto de considerar el acto sexual como algo sagrado (ejemplo 2) que se caracteriza por la utilización del lenguaje figurativo, con la utilización de metáforas (ejemplo 3), y ocupa funciones comunicativas como la conversacional (ejemplo 4), pues hay partes en las que la diosa habla con una muchacha que podría ser su dama de compañía o sirviente.

Ejemplo 1: uso de lenguaje religioso y rituales

“oh cantantes / cantando por su juventud / su canto que se eleva / en Nippur para dar / al hijo de dios /

yo que soy señora canten / para alabarlo...”

Ejemplo 2: Lenguaje erótico

“Inlabrada desierta vulva / campo abandonado para los gansos salvajes / donde mi montículo añora / su inundación / colina mi vulva yaciendo abierta...”

Ejemplo 3: utilización de metáforas

“Yo que soy Inanna / doy mi canto vulvar para él / oh estrella mi vulva del cazo / vulva sutil barca del cielo / nueva luna creciente belleza vulva” /

Ejemplo 4: Función comunicativa conversacional

“Y la muchacha pregunta / ¿Quién habrá de ararla? / Vulva mojada de inundación / de mi misma la reina / que trae este buey para que se plante aquí / “señora el labraré para ti / nuestro rey Dumuzi el labraré para ti” [...]. (11m)

La revisión y la edición textual, así como la retroalimentación favorecieron el mayor avance de quienes tomaron en cuenta los criterios acordados y resolvieron los aspectos de redacción y estructuración textual. La redacción del análisis implicó la toma de conciencia y la sistematización integral de la información y el manejo de prácticas de redacción en la revisión y edición textual.

Conclusiones

La escritura del análisis descriptivo de un texto literario en las fases de toma de notas previas, redacción, revisión, retroalimentación y edición para intentar una segunda versión mejorada, permite apreciar resultados de interés en la caracterización de los textos de los estudiantes de bachillerato. El principal aporte de esta investigación es la integración contextualizada de la intencionalidad sobre el desempeño en la revisión retroalimentada y la edición textual, para mejorar la redacción mediante la experimentación de estrategias textuales y resolver dificultades.

La propuesta metodológica de establecer acuerdos sobre las características del análisis descriptivo y el monitoreo mediante la interacción, la retroalimentación, los instrumentos para sistematizar la información y retomar el escrito para mejorarlo, favoreció las estrategias para valorar la intencionalidad y experimentar prácticas relacionadas con los estándares y criterios de textualidad, conforme a las expectativas del escrito en contexto escolar. La identificación de las características de este género

textual y la determinación, junto con el docente, de los criterios para su redacción sirvieron como guía para regular la escritura y el apoyo en la retroalimentación, la revisión y la edición textual. El enfoque metodológico de integrar la intencionalidad, la retroalimentación y la edición, con criterios acordados sobre las características del escrito solicitado, fomenta la actitud crítica para retomar el texto con la idea de mejorarlo.

En una perspectiva didáctica, establecer acuerdos sobre las expectativas del análisis descriptivo propicia actividades socializadas e interactivas que facilitan la redacción y orientan la retroalimentación y la regulación del desempeño con los instrumentos empleados, en este caso, los cuadros con los criterios acordados y las notas para sistematizar la información de utilidad para la redacción. La propuesta de tomar notas y redactar dos versiones favorece la toma de conciencia del desempeño, el apoyo durante la retroalimentación y la experimentación de recursos de textualidad para tratar de resolver dificultades. Estas fases de escritura aportan textos representativos y, por ende, datos fundamentales para la caracterización de los análisis descriptivos.

El enfoque de intencionalidad en el desempeño ayudó a prestar atención y a apoyar a los estudiantes en lo que trataron de expresar y en sus estrategias de textualidad para mejorar los análisis. La toma de acuerdos resultó de utilidad para proponer, a partir de sus consideraciones y recursos de redacción, los siguientes criterios para la redacción, mismos que sirvieron para establecer las categorías empleadas en la caracterización textual: 1) información sobre contenidos y contexto; 2) léxico, figuras retóricas y tipo de lenguaje; 3) concepciones sobre el género textual; 4) formas discursivas, y 5) recursos de redacción y estructuración textual, en este caso, describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar. El enfoque de intencionalidad y criterios de textualidad, aplicado a estas categorías, sustentó la determinación de las variables necesarias para fomentar y monitorear las expectativas acordadas, por ejemplo, información sobre contenido, lenguaje, estructuración textual, coherencia, cohesión y los

recursos de redacción característicos del análisis solicitado. Asimismo, este enfoque también ayudó a evitar, en la medida de lo posible, variables distintas a los criterios y acuerdos sobre el análisis descriptivo, por ejemplo, hacer juicios o comentarios sobre las lecturas y presentar información ajena a estas.

Las dificultades para tomar notas sobre las lecturas, conforme a los criterios acordados, ponen de manifiesto la necesidad de enfatizar en las estrategias para manejar la información. El desempeño en las notas y en la redacción muestra que no hay que centrarse exclusivamente en la identificación y sistematización los contenidos; también es necesario contemplar integralmente otros aspectos, como contexto, léxico, recursos de lenguaje y requerimientos de la redacción: cohesión, estructuración, coherencia y adecuación del lenguaje.

La retroalimentación, con énfasis en la intencionalidad en el desempeño y en la edición textual, favoreció los avances en la segunda versión. La caracterización de la escritura, en términos del enfoque de criterios o estándares de textualidad, facilitó el estudio de las decisiones textuales mediante recursos y estrategias de redacción. De esta forma, es posible apreciar, cualitativamente, la intencionalidad con distintos tipos de avances en los recursos y estrategias de redacción experimentadas.

Las categorías para caracterizar el desempeño relacionado con la informatividad fueron fundamentales en la descripción del contenido y el contexto. Las categorías sobre género textual, formas discursivas, léxico y tipo de lenguaje se centraron en dar cuenta del repertorio lingüístico y textual en las obras leídas. Las categorías sobre recursos de redacción constituyeron las herramientas para el avance en la cohesión y la estructuración característica del análisis descriptivo: describir, explicar, ejemplificar, descomponer en partes y clasificar. El estudio del desempeño, conforme a estas categorías, aporta procedimientos para valorar el avance en la intencionalidad al tratar de mejorar los textos según los acuerdos establecidos, evitando así imponer, por ejemplo, modelos textuales o rúbricas que no corresponden al desempeño de los estudiantes.

La propuesta de caracterizar ambas versiones mediante el número de ocurrencias o apariciones de las consideraciones de los estudiantes en sus análisis descriptivos y en sus prácticas de redacción, facilitó un estudio cualitativo para apreciar el desempeño correspondiente a los criterios de cada categoría. Esta propuesta facilita la caracterización, la comparación y el establecimiento de relaciones de los recursos, estrategias textuales y modificaciones realizadas que evidencian distintos tipos de avance en la segunda versión. De este modo, es posible reconocer áreas de mayor avance, por ejemplo, la identificación del léxico y recursos retóricos, avances parciales en la dificultad de eliminar información ajena a la lectura analizada, y, en la redacción, menor avance en la clasificación y descomposición en partes. Lo relevante fue valorar la intencionalidad en el desempeño, las estrategias para tratar de mejorar el análisis descriptivo y las áreas que requerían mayor apoyo. Este detalle en la caracterización de los escritos no hubiera sido posible sin el establecimiento del avance en términos del número de ocurrencias de los aspectos estudiados en ambas versiones.

Asimismo, considerar de manera gráfica los porcentajes de ocurrencias correspondientes a las distintas categorías contempladas para el análisis descriptivo y su redacción, ayudó a percatarnos de que, por ejemplo, en un mismo texto podemos apreciar distintos niveles de desempeños para diversos aspectos de la información analizada y las estrategias de textualidad. Asimismo, podemos determinar, con mayor precisión, los avances en la segunda versión, relacionados con las categorías de estudio.

El presente estudio aporta resultados cualitativos relacionados con la caracterización detallada de avances, conforme a criterios que sirven para establecer categorías de estudio centradas en recursos y estrategias textuales en la experiencia de retomar un texto y editarlo. El trabajo enfatiza la escritura crítica, la interacción en la retroalimentación y el monitoreo mediante instrumentos de apoyo para tratar de propiciar las variables consideradas en los acuerdos y el seguimiento de las decisiones de edición. Asimismo, valorar la intencionalidad

conforme a las definiciones consensuadas y las experiencias de textualidad fue fundamental para orientar la escritura, manejar favorablemente las variables involucradas y conformar las categorías para la caracterización de los análisis descriptivos.

Esta propuesta de prácticas de escritura, asesoría y seguimiento de la revisión y edición textual puede reproducirse, con las debidas modificaciones, en otros niveles escolares, ya que propicia el avance gradual en las decisiones de edición textual, la retroalimentación y los intentos por tratar de mejorar el desempeño. Estas consideraciones de enseñanza pueden aplicarse y reproducirse, con las debidas adecuaciones, por ejemplo, al diseño de guías para la regulación de la escritura y rúbricas para la evaluación con criterios previamente socializados y acordados sobre las expectativas de escritura.

La propuesta de categorías de estudio puede adaptarse en distintas situaciones y necesidades de investigación sobre la intencionalidad en diversas experiencias de escritura. La metodología puede aplicarse para favorecer la retroalimentación, con el propósito de que los estudiantes consideren lo que trataron de expresar y que experimenten estrategias textuales con la idea de mejorar la expresión escrita.

Referencias

- Adam, J. M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes: Une introduction méthodique à l'analyse textuelle des discours*. Nathan.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- 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.
- Beristain, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127-145.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische textanalyse*. E. Schmidt.
- 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* (pp. 129-149). John Benjamins Publishing Company.
- Charadeau P. (2004). La problemática de los géneros: de la situación a la construcción textual. *Signos*, 37(56), 23-39.
- Ciapuscio, G. E. (2015). La noción de género en la lingüística sistémico funcional y en la lingüística textual. *Signos*, 38(57), 31-48.
- De Beugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel Lingüística.
- De la Torre Zermeño, F. J. (2000). *Taller de lectura y redacción 2*. McGraw-Hill.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Lumen.
- Eggins, S. y Martin, J. R. (2003). El contexto con género: una perspectiva lingüística funcional. *Signos*, 36(54), 185-205.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au college: De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. esf éditeur.
- Fournier, M. C. (2002). *Análisis literario*. Thompson.
- Garibay, A. M. (2006). *Voces de oriente*. Porrúa.
- Gass, S. y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second language and foreign language research*. Lawrence Erlbaum.
- Godínez-López, E. M. (2021). Discurso y textos académicos. Definiciones para iniciar un centro de escritura normalista. *Sinéctica*, 56, e1172. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n56/2007-7033-sine-56-e1172.pdf>
- González-Reyna, S. (2015). *Manual de investigación documental y redacción*. Trillas.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Niemeyer.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116-125.
- Hyland, K. y Jiang, F. (2016). Change of attitude? A diachronic study of stance. *Written Communication*, 33(3), 251-274. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741088316650399>
- Kayser, W. (2010). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Gredos.
- Lara Peinado, F. (1988). *Poema de Gilgamesh. Estudio preliminar, traducción y notas*. Tecnos.
- Maturana-Araneda, C. L. y Gálvez-Fredes, B. (2021). Incidencia de la multimodalidad y la pedagogía de

- género en la escritura de informes descriptivos en segundo básico. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 19-39. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a04>
- Noriega-Hidalgo, T. C. (2020). *Aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría]. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Escuela de Posgrado. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8178/Aprendizaje_NoriegaHidalgo_Tatiana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez-García, J. M. (2011). *Literatura sumeria: antología de textos épicos y líricos* [En línea]. Eunoé. <https://es.scribd.com/doc/62544055/PEREZ-GARCIA-Juan-Manuel-Literatura-sumeria-Antologia-de-textos-epicos-y-liricos>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle/Cengage.
- Rivas, R. (2012). *Textos de los sumerios. Idiomas olvidados* [En línea]. Blogger. <https://inutilesmisterios.blogspot.com/2012/10/textos-de-los-sumerios.html>
- Salgueiro, M. A., Castagno, F., Salgueiro, P. y Acebal, M. C. (2021). Enseñanza y aprendizajes en torno a la escritura en la formación docente inicial. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 4, 133-140. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/ativ/article/view/4950/3253>
- Street, B. V. (2009). The future of social literacies. En M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The future of literacy studies* (pp. 21-37). Macmillan.
- Torre-Puente, J. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Narcea.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1996a). *Programa de estudio de Lengua Española*. Escuela Nacional Preparatoria. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/4to/1402_lengua_espanola.pdf.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1996b). *Programa de estudio de Literatura Universal*. Escuela Nacional Preparatoria. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/5to/1516_literatura_universal.pdf.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2016). *Programas de estudio. Área de talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Colegio de Ciencias y Humanidades. [/www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf).
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vela, A. (1976). *Análisis de la expresión literaria*. Porrúa.
- Vettorazzi Monterroso de Papa, F. E. (2014). *Influencia del proceso de autorregulación en la escritura de textos en alumnos de tercero básico de una institución privada* [Tesis de grado]. Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Vettorazzi-Fabiola.pdf>.
- Wenden, A. (1986). Helping language learners think about learning. *elt Journal*, 40(1), 161-175.
- Wolkstein, D. y Kramer, S. N. (1981). *Inanna Queen of heaven and earth*. Harper & Row Publishers, Inc.