SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“SITUACIONES DIDÁCTICAS DE REVISIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS. UNA EXPERIENCIA EN LAS AULAS DE UNA ESCUELA NORMAL”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES

PRESENTA

IRMA ISADORA ORTEGA TRUJILLO

DIRECTOR DE TESIS

DR. LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P. SEPTIEMBRE DE 2023

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

CÁTEDRA UNESCO CECILIA BRASLAVSKY: Formación docente para la innovación de la educación

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 1° de septiembre del 2023.

MTRA.
IRMA ISADORA ORTEGA TRUJILLO
P R E S E N T E. –

En mi calidad de Coordinadora Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: ***"Situaciones didácticas de revisión de textos narrativos. Una experiencia en las aulas de una escuela normal",*** encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar siete ejemplares y un CD requeridos como parte de su expediente institucional.

A T E N T A M E N T E

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado

Vo. Bo.

S. E. G. E.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSI, S.L.P.

LIC. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

Agradezco especialmente al Doctor Luis Manuel Aguayo Rendón la generosidad y paciencia con las que ha repartido y compartido sus dones en este trabajo, y celebro que parte de ellos me hayan tocado. En su persona evoco otras personas que directa o indirectamente me acompañaron en el camino señalado para la toma de conciencia: Mtra. Elizabeth Aguilar Cruz y Mtro. Luis Alfredo Morales Ortega.

Mi gratitud a los lectores de la presente investigación por su lectura rigurosa, comentarios sesudos, aportaciones y devoluciones: Dra. María del Rosario Auces Flores, Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata, Dra. Romelia Chávez Alba, Dra. Yolanda López Contreras y Dr. Jaime Claderón López Velarde.

A mi madre y mis hermanos Manuel y Ramón por su amor y apoyo incondicional, quiénes estan orgullosos de este logro.

Y a todos aquellos que acompañaron este sinuoso e interesante proceso.

Tabla de contenidos

	Introducción ……	1
I	**Delimitación del problema de estudio** ……..……..	7
1.1	La escritura como proceso recursivo…….	11
1.2	Estudios realizados en el contexto internacional……...	14
1.3	La formación de docentes y la producción escrita en México…….	20
II	**Signos y marcas de puntuación. Deconstruir para reconstruir** ……	25
2.1	Los niños distinguen letras de signos. Un punto de partida……..	27
2.2	Un movimiento lento…, una adquisición tardía……	30
2.3	Límites externos, guiados por criterios gráficos……	31
2.3.1	La mise en page. Organización gráfica del texto……..	32
2.3.2	La letra mayúscula ¿Signo o marca de puntuación? ……	34
2.3.3	Puntuación singular o del lector……	36
2.4	El viaje hacia los límites internos…….	37
2.4.1	La puntuación en el discurso directo……	38
2.4.2	Los signos expresivos (admiración e interrogación) ……	42
2.5	Las conceptualizaciones infantiles en la puntuación de textos. Cantidad y variedad…….	49
2.5.1	El uso y función de las repeticiones como cohesión del discurso…….	55
2.6	La puntuación y la necesidad de organizar un texto…….	58
2.7	La puntuación en el interior del texto, un elemento tardío no exento de dificultades…….	60
III	**Las marcas de puntuación en textos infantiles. Investigaciones con diseño de intervención** ……	64

3.1	Investigaciones en Didáctica de las prácticas del lenguaje……..	65
3.1.1	Propósitos didácticos y comunicativos claros……..	66
3.1.2	Situaciones didácticas de revisión……	68
3.1.3	Las intervenciones docentes, el trabajo de revisión y la interacción entre pares……	70
3.1.4	Situaciones didácticas de lectura e intercambio de opiniones, condición didáctica necesaria si de escribir se trata…….	74
3.1.5	Corrección colectiva, un referente para la situación de revisión en parejas..	80
3.1.6	La puntuación en el interior del texto: entre episodios y el discurso directo……	82
3.1.7	La demarcación de los diálogos, un problema de escritura……..	86
3.2	En síntesis……..	92
IV	**¿Qué se enseña cuando de escritura se trata?** ……..	95
4.1	¿Qué se enseña? ……	95
V	**El diseño metodológico de la investigación** ……...	102
5.1	Lo didáctico es tan complejo que requiere ser estudiado en sí mismo……..	103
5.2	Objetivos de la investigación ……	106
5.3	Hipótesis ……..	108
5.4	Secuencia didáctica ¿Cómo se enseña? ……	108
5.5	Descripción del contexto institucional y didáctico……	114
5.6	Tipos de datos obtenidos e instrumentos de análisis…….	116
5.6.1	Los textos ……..	117
5.6.2	Los registros de clase ……	119
VI	**Análisis de los textos** ……..	121
6.1	Características del cuento elegido: Caperucita Roja ……	124
6.2	Antes de comenzar a escribir, acuerdos sobre el contenido …….	125
6.3	El punto y aparte ¿Qué piensan los jóvenes? ……...	129
6.4	¿Cómo usan el punto y aparte los estudiantes en las primeras versiones ?	131

6.4.1 Límites externos ……... 131
6.4.2 Cambio de escenario …… 134
6.4.3 Diálogo teatral ……. 139
6.4.4 Cambio de línea …… 140
6.4.5 Entre la presentación del personaje y el inicio del relato ……. 141
6.4.6 Diálogo canónico ……. 142
6.4.7 Adverbios de tiempo ……. 143
6.4.8 Los personajes …….. 145
6.4.9 Cambio de idea ……. 146
6.4.10 Otros argumentos ……. 147
6.4.11 ¿Cómo respaldan sus ideas? ……. 148

VII Situaciones didácticas de revisión ……. 151
7.1 Revisión de los mismos autores sobre su producción (RM) …… 152
7.1.1 Dulce niña caperucita Roja (DNCR) …… 153
7.1.2 Caperucita Roja en muy muy lejano (CRML) ……. 170
7.2 ¿Qué transformaciones hacen los equipos de los cuentos DNCR y CRML en la revisión referida? …… 183
7.3 Revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos (RE) …… 185
7.3.1 No aceptan la sugerencia de corrección …… 186
7.3.2 Aceptan la sugerencia de corrección …… 195

Conclusiones …….. 209

Referencias ……. 218

Anexos ……. 238

Introducción

La formación inicial de docentes en el sistema educativo mexicano enfrenta constantemente desafíos vinculados a los modos en que se produce el complejo proceso por el que un estudiante deja su posición de alumno y se convierte en docente. Tal proceso implica el estudio de aspectos específicamente disciplinarios, por ejemplo, si el futuro docente enseñará lengua deberá conocer por lo menos algunos elementos de lingüística, psicolingüística, semiótica, historia de la lectura y escritura, entre otros. Pero su formación también involucra aspectos particularmente prácticos que tienen que ver con la construcción del objeto de enseñanza (por ejemplo, cómo hacer para comunicar las prácticas de lectura y escritura en contextos específicos de enseñanza), y que se inscriben actualmente en el campo de las *didácticas específicas*.

Es justamente en estos campos disciplinarios como en el de la enseñanza de la lengua, donde se analizan los modos en que históricamente se han producido los procesos de enseñanza para construir prescripciones acerca de los haceres en el aula. No obstante, esta perspectiva prescriptiva ha sido desestabilizada por nuevas miradas que cuestionan y buscan repensar las concepciones tradicionales acerca de la didáctica y de su relación con la práctica misma. En este escenario, reconocer a la enseñanza como una práctica social ha permitido construir una nueva mirada acerca de la didáctica y de lo didáctico, que ha posibilitado la construcción de un nuevo conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza.

Históricamente las *didácticas específicas* han producido conocimiento aplicacionista, a modo de preceptos (las tradiciones pedagógicas dejan sus rastros y las decisiones políticas y económicas sus límites y posibilidades), este es un conocimiento más prescriptivo que descriptivo (Schubauer-Leoni, 1986; Bronckart, 2007; Castorina y Sadovsky, 2018) y es por esta razón que hoy se sabe poco acerca de las prácticas útiles en el aula. Empero, no se hace alusión a las "buenas prácticas" las deseadas o recomendadas que proliferan los discursos de moda que entronizan la innovación y que se ofrecen como garantía de buenos resultados (Lerner, 2001; Brousseau, 2007), aunque no necesariamente hayan sido validados en el aula. Estas "buenas prácticas", sin duda ya se conocen, pero se sabe poco de las prácticas reales, esas que efectivamente ocurren dentro del salón de clases.

Prescribir acciones (qué se "deben hacer" en el aula) no es lo mismo que comunicar un *conocimiento didáctico* generado a través de la investigación científica, que otorga autonomía en los futuros docentes para decidir qué hacer, cómo hacerlo y en qué momento hacerlo. El conocimiento didáctico al que se refiere se construye diseñando situaciones de enseñanza y poniéndolas a prueba en diversos contextos (Castedo, 2007). En correspondencia con la idea anterior, una didáctica de y para la formación se caracteriza por observar, analizar y comprender los mecanismos que efectivamente se desarrollan en las prácticas de formación de los futuros docentes con el propósito de evaluar los efectos que tales prácticas provocan en ellos.

Por otro lado, de manera complementaria, esta didáctica procura diseñar y evaluar el desarrollo de intervenciones formativas en las que, entre otras cosas, se diseñen y pongan a prueba secuencias didácticas orientadas a la enseñanza de los profesores en formación, ya que estas situaciones, sin duda, constituyen una fuente permanente de conceptualizaciones acerca de nuevos problemas didácticos. También en esta didáctica, los profesores en colectivo pueden preparar secuencias didácticas destinadas a sus propios alumnos y analizar la puesta en práctica en el aula (Castedo, 2007). Mediante estas acciones se aborda el problema didáctico referido a desentrañar las condiciones que mejor se adaptan a la formación inicial de los docentes.

Durante mucho tiempo, en las escuelas normales de México ha sido usual que la enseñanza habitual esté centrada en la transmisión de información (Figueroa, 2000; Navarrete-Cazales, 2015; Sánchez et al., 2019), los estudiantes escuchan las explicaciones del profesor y toman apuntes. Sin embargo, esta dinámica ha mostrado sus limitaciones, especialmente porque no permite ir más allá de ese "ofrecimiento" del conocimiento que no consiente a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico, analítico y reflexivo, porque generalmente, en sus clases no son enfrentados a nuevos problemas. En este sentido conviene preguntarse, qué tipo de educación se requiere en las normales para permitir que los jóvenes adquieran, recuperen y usen el conocimiento y no sólo lo consuman, es decir, cómo debe replantearse la distribución de responsabilidades entre docente y alumno para que estos últimos recuperen protagonismo y puedan realizar verdaderas actividades intelectuales.

Ahora bien, en la escuela y en especial en las instituciones formadoras de docentes, generalmente el texto escrito suele cerrar un periodo de aprendizaje, se escribe un informe de

lectura, un reporte, un ensayo, una monografía[1], etc., es decir textos definitivos y sujetos a la evaluación. Contra esta idea, en la mirada que orienta este trabajo se concibe a la producción textual como un insumo para pensar el proceso en que se va construyendo, esto significa tomar a los textos en su condición provisoria, inacabada y susceptibles a las intervenciones que sobre él puedan hacer quienes los escribieron y sus compañeros o el docente. Por su carácter provisorio, los textos no dejan de ser borradores que pueden y son modificados, de esta manera, como podrá advertirse, la escritura en tanto actividad sociocultural puesta al servicio de la enseñanza muestra su poder epistemológico. No obstante, sobre este respecto cabe señalar que, aunque la relación entre práctica docente y escritura ha demostrado cierta utilidad por su impacto en los procesos de enseñanza y formación, ha sido objeto escasamente estudiado (Reyes, 2020).

Es en el contexto de la relación entre escritura y formación, que este estudio se propuso indagar cómo los jóvenes de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal pública del estado de Zacatecas, México, resuelven los problemas que la escritura les plantea, específicamente en espacios de *revisión de textos,* generados ex profeso para esta investigación. Para ello, se implementó una secuencia didáctica integrada por varias situaciones de lectura y escritura y con situaciones de revisión diferentes: de los mismos autores sobre su producción y entre equipos.

Esta estrategia permitió analizar cómo los jóvenes resuelven el problema del uso de las marcas de puntuación en sus textos, en esta indagación tal problema se focalizó en el signo "punto y aparte" en textos del género literario en su variante de cuentos tradicionales. El problema del uso del punto y aparte no es menor, dado que dicho punto es multifuncional y esta característica se relaciona con las maneras en las que puede usarse en relación con el párrafo, de ahí que el objetivo de la investigación es analizar los modos en que los estudiantes de la escuela normal (entre 19 y 20 años) usan tal marca en su escritura, esto es comprender los niveles de conceptualización sobre dicha marca.

[1] En gran parte de los cursos del Plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria para el cierre del semestre se solicita un producto final. Por ejemplo, en los cursos "Desarrollo de la competencia lectora y Producción de textos", correspondientes al tercer y cuarto semestre, se pide un ensayo en cada uno. En el de Iniciación al trabajo docente: un informe, en Herramientas para observación y análisis de la práctica educativa un: texto analítico, etcétera.

Adicional a los aportes psicolingüísticos que puedan devenir del presente estudio, interesa el análisis didáctico por el efecto que puedan producir las situaciones didácticas propuestas en la realización de los textos. Es decir, a fin de validar y considerar su uso en los procesos formativos de los futuros docentes, se cuestiona: *¿Qué modificaciones, a partir de las situaciones de revisión, llevan a cabo los docentes en formación a sus producciones? ¿Existen efectos diferentes en el uso y conocimiento sobre el punto y aparte entre las dos situaciones de revisión implementadas?* Desde luego que, para buscar la respuesta a estas preguntas, se tuvieron que recuperar todas las producciones textuales de los estudiantes, tanto las originales como aquellas que fueron modificadas por efectos de las situaciones de revisión. Además, también se videograbaron las sesiones de clase en las que se pusieron a prueba las situaciones, de manera que los textos producidos y corregidos por los alumnos, así como los registros de las clases, fueron el corpus de datos para dar contenido a los análisis que aquí se presentan.

Por tanto, este trabajo de investigación se organiza en dos partes, en la primera se plantean las premisas teóricas generales y las decisiones metodológicas, en la segunda se incluye el análisis de los datos y los hallazgos del estudio. Además, cabe mencionar que, en la primera parte, la construcción del marco teórico constituyó un trabajo de indagación en sí mismo, siempre puesto en diálogo con el trabajo de campo. Se propone entonces para esta primera parte cinco capítulos.

En el *primer capítulo,* se ubica la *delimitación del tema de estudio* referido a la producción textual en la formación docente inicial, como ya se mencionó el foco está puesto en indagar cómo los jóvenes de la licenciatura en educación primaria resuelven el problema de puntuar sus textos, especialmente se centra el análisis en el uso del punto y aparte en el texto narrativo. También se propone conocer qué dificultades enfrentan los estudiantes al momento de escribir y cómo las resuelven a partir del trabajo con situaciones didácticas de revisión, esto es, analizar e interpretar las transformaciones producidas en las distintas versiones realizadas, así como la relación entre éstas y las situaciones didácticas por las que transitaron.

Este capítulo también permite comprender los diversos enfoques que prevalecen en el estudio de la producción textual cuando se entiende como proceso recursivo, la relevancia de este análisis radica en que, en los últimos años los aportes de diversas disciplinas y el desarrollo de las didácticas específicas han propiciado el surgimiento, transformación y diversificación de

este objeto de estudio, por tanto exige de esta investigación la clarificación y determinación de la posición respecto al enfoque que se asume. Junto a dicha información se integran los antecedentes tanto internacionales como nacionales, estos últimos, permiten comprender la falta de consenso acerca de, en qué debe consistir la enseñanza de la escritura en la formación docente inicial, si debe partir de prácticas completas y situadas en contextos específicos o de proponer ejercicios sistemáticos y graduales. Esta indagación asume el desafío de las primeras, dado que se considera que la escritura sólo se aprende ejerciéndola en prácticas motivadas situacionalmente.

En el *segundo capítulo,* denominado *Signos y marcas de puntuación. Deconstruir para reconstruir*, se expone un amplio y exhaustivo recorrido a través de los estudios sobre el uso que hacen los niños de la puntuación, el propósito es subrayar la pertinencia de abordar su estudio desde una perspectiva psicogenética para llegar a entender la lógica que subyace a los usos no convencionales de este recurso empleado por los jóvenes. Para ello se revisaron estudios de corte psicogenético sobre la organización textual, desde esta perspectiva, se entiende a la escritura como un sistema de representación, bajo la idea de que cualquier objeto de conocimiento, en este caso la puntuación, es construido progresivamente por el sujeto, de modo similar a la construcción o definición cultural que ha tenido a lo largo de la historia (Ferreiro, 1996).

El *tercer capítulo,* lleva por nombre *Las marcas de puntuación en textos infantiles. Investigaciones con diseño de intervención,* en él se revisan las investigaciones sobre los procesos de escritura centrados en la revisión de textos que desprenden a las marcas de puntuación como un problema a resolver por los alumnos, todas ellas enmarcadas en el enfoque de la Didáctica de las prácticas del lenguaje. La finalidad de esta revisión es comprender las condiciones e intervenciones didácticas necesarias para favorecer tal aprendizaje.

En el *capítulo cuatro*, de manera breve y sistemática se describen algunas ideas esenciales que subyacen a la perspectiva curricular aquí adoptada, especialmente las que definen a las prácticas sociales de lectura y escritura como objeto de enseñanza. De esta manera se presentan los fundamentos teóricos-didácticos que permitirán dar cuenta de: *¿Qué se enseña cuando de escribir se trata?* En el *capítulo cinco*, se presentan las decisiones metodológicas. A partir del marco teórico y la información contextual de base se plantean los objetivos, las

preguntas e hipótesis. Asimismo, se explican las características del contexto estudiado y de la secuencia didáctica aplicada.

La segunda parte del documento da cuenta del trabajo desarrollado a través del análisis de los registros de clase y de los textos escritos por los normalistas. A su vez, está dividida en dos capítulos, cada uno con sus conclusiones provisorias. En el *capítulo seis,* se analizan las primeras versiones de los textos producidos por los normalistas con el fin de comprender su conceptualización acerca del uso del punto y aparte. En este capítulo se muestra la diversidad de recursos que emplean los estudiantes para delimitar el párrafo, así como las justificaciones que otorgan a tal organización. La información resulta de relevancia porque permite comprender las características particulares a las que se enfrentan los docentes en formación inicial al momento de marcar sus textos.

El *capítulo siete*, se divide en dos grandes momentos, uno permite dar cuenta de los efectos producidos en los textos derivados de transitar por la situación de revisión diferida y el otro, de participar en la situación de revisión entre equipos. Ambos momentos permiten visualizar a detalle cada una de las transformaciones producidas en los textos, a través de agregados, sustituciones y/o eliminaciones. Así mismo permite conocer cuáles son los principales problemas que enfrentan los estudiantes y cómo los resuelven.

La tesis se cierra con un apartado de *conclusiones* en el que se retoman y analizan los datos de los capítulos *seis* y *siete*, de modo que sea posible para el lector obtener una visión general de los principales resultados de esta investigación y las posibilidades de continuidad para futuros caminos investigativos. Finalmente, es necesario decir que el trabajo con la escritura viene demostrando su productividad en cuanto al reconocimiento y el abordaje de la complejidad de los procesos de enseñanza y de formación. Este trabajo parte de la idea de la potencia que reconoce la escritura en los procesos formativos y resalta la necesidad de explorar en otros géneros como el literario, para el abordaje complejo de las prácticas de formación inicial docente en el ámbito normalista.

I. Delimitación del problema de estudio

La producción textual es un tema recurrente en las preocupaciones de la enseñanza. Escribir no es -como se consideró en el pasado- la aplicación normativa y mecánica de las reglas de la lengua. Escribir es producir un texto en determinadas circunstancias y propósitos, en relación con un destinatario real, o simplemente para uno mismo, la lengua no puede estar supeditada a las normas de su uso porque también intercede el conocimiento del contexto social.

Se entiende a la lectura y escritura como práctica social desde la perspectiva sociocultural[2] (Cassany, 2006; Kalman, 2003; 2004a; 2004b; 2005; 2008; Zavala, 2002), centrada en los usos, en lo que la gente hace con los textos en actividades sociales y lo que estas formas significan para ellos, su mirada social (Zavala, 2008). De manera que:

> Si nos fijamos en los usos de la lectura y escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios. (Zavala, 2008, pp. 24-25)

Su uso es esencialmente social, no se limita sólo a la mente de las personas o en los textos leídos, sino también en la interacción interpersonal y en lo que las personas hacen con los textos. En la mayoría de los niveles educativos se asume que los estudiantes no saben escribir y que poseen deficiencias en el dominio de recursos indispensables como la ortografía, puntuación, sintaxis, semántica, pragmática, entre otros. En este contexto, es imprescindible pensar en los textos escolares y en la complejidad que representa su producción, escribir figura un enorme desafío para quien decide realizar tan difícil tarea.

El escritor debe tomar decisiones sobre cómo lograr el propósito de un mensaje que desea comunicar. Dichas decisiones conllevan un ir y venir en el propio texto: de escribir, leer, releer y revisar; de construir, transformar, eliminar y/o modificar. Estos vaivenes exigen el uso de distintos conocimientos: el escritor debe convertirse en lector y revisor de su texto, necesita conocer los sistemas que rigen la escritura y utilizarlos en situaciones comunicativas reales:

[2] De acuerdo con Kalman (2003, p. 41): "La perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales".

requiere usar conocimientos sobre géneros textuales, el tema a desarrollar, considerar la audiencia a quien se dirige, etcétera; con el propósito de que su texto muestre aquello que desea transmitir. Además, la textualización y revisión implican la toma de decisiones referidas a la organización textual, esto es, la coherencia, la cohesión y la organización de un texto sobre un espacio gráfico.

Todos estos factores implican exigencias difíciles de resolver, incluso para los escritores más experimentados. Ante este difícil panorama, se ha pensado en los textos producidos por los docentes en formación inicial de la licenciatura en educación primaria *¿Qué características tienen sus producciones?, ¿Qué problemas experimentan estos escritores y cómo los resuelven?, ¿Cómo desarrollan la construcción de los textos análogos que llevarán a cabo con sus alumnos?, ¿Cómo y qué revisan en sus textos?, ¿Cómo los organizan? y ¿Qué marcas de puntuación integran en ellos?*

La producción de textos escritos es una característica del plan de estudios vigente en la licenciatura en educación primaria; constituye uno de los conocimientos que el futuro docente debe poseer: "Capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita" (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DEGESuM], 2018). Para propiciar tal aprendizaje el programa propone que:

> [...] a partir del análisis de planeaciones de proyectos didácticos que derivan de la investigación didáctica, los estudiantes se aproximarán a los conceptos "condición didáctica", así como a la noción de "intervención docente" como medio de articulación entre los aportes de la teoría constructivista con los contenidos escolares para posibilitar que los niños se apropien y participen en una diversidad de prácticas sociales del lenguaje, al tiempo que avanzan en la construcción conceptual de aspectos específicos de la lengua oral y escrita. (DEGESuM, 2020a, p. 6)

Se considera fundamental promover la elaboración, por parte de los futuros docentes, de herramientas conceptuales que les permitan operar con autonomía, debido a que enseñar es una tarea compleja y difícil que requiere de profesionales autónomos: sólo si éstos "se apropian de los conocimientos didácticos[3] disponibles será posible que asuman la responsabilidad de

[3] Tanto Lerner (1994; 2001), Nemirovsky (2001) como Castedo (2007) comparten un enfoque donde el conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central en la formación de docentes. Por conocimiento didáctico hacen referencia a: [...] un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas – siempre provisional y contextualmente- ante problemas tales como:

sostener y hacer crecer las transformaciones producidas en su práctica" (Lerner et al., 2009, p. 17).

Por esta razón, la presente investigación tiene por objetivo, en primer lugar, indagar cómo los jóvenes de la licenciatura del quinto semestre resuelven el problema de emplear las marcas de puntuación en sus textos, interesa contribuir a la comprensión de cómo los jóvenes enfrentan la tarea de organización textual, de qué recursos se valen y bajo qué lógica los emplean, al focalizar el análisis en el uso específico del "punto y aparte" en el texto narrativo "cuento tradicional", esto debido al problema que estriba su uso en el párrafo, en la dificultad de delimitar dicha unidad, ya que su carácter multifuncional responde a diversos criterios tanto temáticos, ortográficos, cognitivos, retóricos y hasta visuales. En segundo lugar, se propone dar cuenta de los problemas que enfrentan los estudiantes de este nivel educativo al escribir y cómo los resuelven a partir de generar espacios específicos de revisión. Para ello se implementó una secuencia didáctica integrada por varias situaciones de lectura y escritura, y con variaciones de situaciones de revisión.

A través de la estrategia formativa de "doble conceptualización" (Lerner et al., 2009) se favorecieron las condiciones didácticas para que los estudiantes ejercieran quehaceres propios del lector y escritor, "para poder luego *conceptualizar* tanto los quehaceres ejercidos como las características de la situación didáctica de la cual han participado" (Lerner et al., 2009, p. 25). El análisis de tal dispositivo de formación rebasa los alcances de esta investigación, por ende, es preciso especificar que este estudio sólo se limita a la indagación de los efectos producidos de las situaciones didácticas de revisión propuestas a los estudiantes en la acción de ciertos quehaceres del escritor, sin llegar hasta la reflexión de estos.

Este estudio intenta escapar de una enseñanza que tradicionalmente se centra en sus aspectos descriptivos y normativos (Lerner, 2001) característicos del nivel, para ir hacia un tratamiento de todas las dimensiones de la práctica a fin de que, los jóvenes accedan a las prácticas de la cultura escrita al mismo tiempo que comprenden el sistema de puntuación. Para

- La progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos.
- El diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos.
- Los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos.
- La forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura.
- La construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos [...] (Castedo, 2007, p.8)

así, hacer posible una mejor "incorporación de las herramientas que faciliten el dominio de los usos del lenguaje, y, por otro lado, hacerlo de una manera que tenga en cuenta las desigualdades de acceso a las disposiciones ofrecidas por la cultura escrita" (Peláez, 2016, p.7).

Por investigaciones anteriores es sabido cómo los niños introducen los signos de puntuación predominantemente durante la situación de revisión del texto (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003; Luquez y Ferreiro, 2003; Wallace, 2012 y Peláez, 2016). No obstante, no se cuentan con estudios de referencia sobre cómo lo hacen los jóvenes ya alfabetizados, si bien existe una investigación respecto a adultos pre-alfabetizados (Ferreiro, 2007) que muestran similitudes y diferencias con los niños, se carece de información del cómo se continúan el desarrollo de la adquisición de dichas marcas después de la escolaridad básica (en niveles de escolaridad y prácticas sociales del lenguaje distintos).

De allí que se intenta profundizar en los modos en que los jóvenes de diecinueve y veinte años (aproximadamente) usan la puntuación (específicamente el punto y aparte) en la escritura, esto es explorar qué concepciones tienen sobre este objeto, con el propósito de aportar conocimiento psicolingüístico que pueda ser de interés didáctico: debido a qué conocer los procesos de adquisición de los sujetos en dicha marca orienta, en parte, las posibles intervenciones docentes. Además, es posible que dichas intervenciones puedan analizarse con el propósito de ponerlas a prueba en el aula en otras condiciones y contextos.

Adicionalmente a los aportes psicolingüísticos que puedan devenir del presente estudio, interesa el análisis didáctico a razón del efecto que producen las situaciones didácticas propuestas en los textos. Es decir, *¿Qué modificaciones, a partir de las situaciones de revisión, llevan a cabo los docentes en formación a sus producciones? ¿Existen efectos diferentes en el uso y conocimiento sobre el punto y aparte entre las dos situaciones de revisión implementadas?* El diseño de la secuencia didáctica plantea tres alternativas didácticas en la organización de situaciones de revisión, conservando el trabajo en equipos todo el tiempo: en una se difiere la revisión de los mismos autores sobre su producción, en otra se revisan entre equipo de autores y equipo de lectores críticos y, en la tercera se desarrolla una situación de reflexión sobre la lengua (uso del punto y aparte en el cuento), que les permite regresar nuevamente a la corrección de sus textos por sí mismos, este estudio sólo centra su análisis en los primeros dos tipos de revisión. Examinar el posible efecto de estas alternativas de revisión contribuiría a la

comprensión de situaciones didácticas propicias en los jóvenes a la hora de revisar sus propios textos.

Además, durante la realización de este documento, no se encontró evidencia alguna de investigaciones en jóvenes estudiantes de la licenciatura en educación primaria que comparen resultados de producciones escritas en donde haya mediado tiempo didáctico específico en análisis y sistematización sobre sus textos, alguna marca de puntuación o característica del sistema de escritura, con el propósito de estudiar cómo incide tal acción didáctica en el momento de la revisión del texto, en consecuencia los datos que arroje esta investigación también aportarían en tal sentido.

Especialmente porque los estudios en las escuelas normales se centran en la producción de textos relacionados con las prácticas sociales del lenguaje en contextos académicos (ponencias, ensayos, informes, entre otros), sin dar relevancia a los textos, que, en el caso de los jóvenes pertenecientes a la licenciatura en educación primaria, favorecen con sus propios alumnos, como es el caso del cuento. De tal manera que, al desarrollar esta investigación, también se evitará seguir reproduciendo prácticas escolares que creen que una producción textual -en este caso el cuento- puede ser desarrollada en una hora de clase o de tarea.

Desde el punto de vista conceptual, se espera aportar al conocimiento en la didáctica de las prácticas del lenguaje. Los resultados obtenidos podrían contribuir a fortalecer las prácticas de escritor -y en particular las desarrolladas en el momento de la revisión- como contenido escolar, a través del cual los estudiantes normalistas podrían adquirir niveles progresivos de autonomía que les permitan mejorar la calidad de sus textos. Debido a que se asume la idea de que un enfoque adecuado de la ciencia educativa necesita desarrollar teorías acerca de la práctica educativa, estas teorías son didácticas, ya que “dan respuestas a la mayoría de los problemas de la práctica educativa” (Lerner, 2001; 2002; Castedo, 1995).

1.1. La escritura como proceso recursivo

La producción textual ha sido trabajada por diversos autores desde perspectivas teóricas distintas y con objetivos específicos. La atención se ha centrado fundamentalmente en analizar la escritura final o el proceso que implicó que se construyera dicha escritura. Para los fines de este trabajo, interesa centrarse en las investigaciones que focalizan la mirada en el proceso de

escritura, esto es, en los desafíos que implica su proceso de construcción. En estos estudios es posible distinguir dos grandes líneas de investigación:

- La que define a dicho proceso de escritura como un proceso lineal conformado por etapas sucesivas (Rohman y Wlecke, 1964; Rohman, 1965; Cassany, 1987; 1998 1993; Finocchio, 2009).
- Los estudios que la consideran un proceso recursivo (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps, 1990, 1995; Carlino, 2004a; 2005; Dolz, 2013). Emerge a partir de las investigaciones de Flower y Hayes (1996) desde un enfoque cognitivo anglosajón y se desarrollan paulatinamente hasta estudiar el proceso de redacción con una perspectiva más contextual y flexible.

En las últimas décadas, los aportes de disciplinas como la lingüística, psicología, psicolingüística y el desarrollo de las didácticas específicas han provocado el surgimiento, transformación y diversificación del objeto de estudio y los elementos que lo configuran, como se expone en el anexo A, que muestra un panorama general de las investigaciones con relación a los procesos de escritura. Un marco de referencia que ayude al lector a ubicar la perspectiva asumida dentro de un amplio estado de conocimiento construido con relación al tema.

Los trabajos llevados a cabo desde el marco de la *psicología cognitiva* centran su atención en las operaciones mentales (pasos o fases mentales que subyacen en la composición) que ocurren al escribir. Las desarrolladas en un enfoque *sociocognitivo situado*, estudian la composición escrita desde un proceso condicionado por el contexto, en el que se desarrolla la escritura especialmente en el salón de clases (la escuela) como lugar de investigación y reflexión con miras a mejorar las prácticas de enseñanza de la lengua escrita, plantean la escritura como una actividad general constituida por sub habilidades específicas.

Los estudios referidos a la *escritura académica* se centran en las instituciones de educación superior (universidades) primordialmente en las tareas de escritura epistémica (que va más allá de los usos reproductivos y comunicativos), dado que los estudiantes presentan dificultades para responder adecuadamente a las múltiples y diversas demandas que conlleva leer y escribir en dicho nivel educativo. Este enfoque tiene como propósito el diseño y desarrollo de propuestas formativas con objetivos y contenidos diversos.

Respecto al campo de estudio que se aborda en este trabajo, este corresponde a las investigaciones de la didáctica de la lectura y escritura (o didáctica de las prácticas del lenguaje) que se realizan en Latinoamérica con un enfoque de base constructivista-psicogenética, tienen una fuerte orientación de Piaget (teoría psicogenética), de Emilia Ferreiro (psicogénesis de la lengua escrita) y de Brousseau (didáctica de las matemáticas). Parte de la idea de acercar la enseñanza al aprendizaje, la cual definen como:

> Plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela. (Lerner, 1996, p. 98)

Además de propiciar problemas vehiculizados por medio de actividades habituales, proyectos y secuencias didácticas en las que se propone a los estudiantes leer y escribir con diversos propósitos, y a partir de los cuales se generan instancias de reflexión en las que se sistematizan distintos aspectos del funcionamiento del lenguaje escrito. Desde esta perspectiva, se toman como referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura como objeto de enseñanza y, dado que es un objeto muy complejo, es necesario crear ciertas condiciones didácticas específicas.

El interés psicogenético y psicolingüístico son centrales en el estudio de dichas condiciones didácticas. Esta línea de estudio define a la escritura como un sistema de representación,[4] sostiene que el error es parte del aprendizaje y que sobre el error hay que reflexionar. Los errores constructivos son oportunidades de reflexión que los maestros

[4] La escritura no es considerada como un código de transcripción de las unidades del habla sino como un sistema de representación del lenguaje, un objeto de estudio. Sobre las implicancias de esta diferenciación, Ferreiro refiere que "si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual" (Ferreiro, 1997, p. 17).

aprovechan, en un capítulo subsecuente se especificará, bajo esta perspectiva ¿Qué y cómo se enseña cuando de escritura se trata?

Por último, se hace referencia a la práctica profesional en la enseñanza de la lengua y la literatura desde el *interaccionismo sociodiscursivo* en esta línea tienen gran peso los aportes de Vigotsky respecto al lenguaje y el desarrollo, de Saussure sobre el lenguaje como actividad, de Volóshinov en relación con los géneros textuales y de otros autores como Coseriu, Maturana, Leontiev, Ivanova, por mencionar algunos. Los aportes de Jean Paul Bronckart y Dora Riestra han permitido entender la necesidad de construir la didáctica de las lenguas en un sentido transdisciplinar (cruza diversos campos disciplinares: filosofía, lingüística, psicología, sociología) y como disciplina de intervención. Este campo de estudio ha apoyado a la comprensión de la construcción textual como un proceso que inicia en el planteamiento de la situación de comunicación (elección de un género y su adaptación a la situación de comunicación) y prosigue con la construcción de la arquitectura textual (la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y de posición enunciativa).

Es posible visualizar que los enfoques retomados no se contraponen, sólo abordan el objeto de estudio desde posicionamientos teóricos distintos y complementarios, que ayudan a entender que la construcción de una didáctica de la lengua no es resultado de un único campo de conocimiento, sino de la participación y transdisciplinariedad de los distintos campos respecto a ciertas perspectivas y particularidades de los contextos educativos.

1.2. Estudios realizados en el contexto internacional

Para este trabajo interesa reparar en postulados y propuestas desarrolladas desde la didáctica de las prácticas del lenguaje debido a que, es la que se aspira enseñar a los futuros profesores. No obstante, sus trabajos se ubican principalmente en la educación primaria y no precisamente en instituciones de formación docente. De modo que, en la búsqueda de antecedentes que compartan esta línea de trabajo, pero desarrollados en el nivel superior se toman como referencia los de la escritura académica, que incluso también recuperan los aportes del interaccionismo sociodiscursivo.

Al tomar como referencia a Carlino[5] (2004b), se localizan dos antecedentes relevantes derivados de trabajos que se ocupan de estudiar la lectura y escritura en el nivel universitario, ambos estudios desarrollados en universidades estadounidenses: "Escribir a través del currículum" y "Escribir en las disciplinas". Estas corrientes afirman que el discurso escrito en el nivel superior no puede reducirse a la comunicación de un saber ya acabado, una enseñanza que sólo deposite información. Se oponen a la concepción de escritura como habilidad de comunicación básica y generable, establecen como propósito transformar la manera en que los docentes se posicionan con relación a la escritura de los estudiantes, para ellos:

> Es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una calificación…, es necesario impulsar la operaciones de revisión… y al mismo tiempo que lo productos escritos se transforman sustantivamente, de igual modo se transforma el pensamiento de sus autores con relación al tema sobre el que han estado redactando… enfatiza la importancia de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su destinatario y subraya que el rol del profesor, antes de calificar un escrito, es mostrar a su autor el efecto que produce en él como lector… se aboga por "ofrecer una audiencia" durante el proceso de escritura, de modo que los alumnos puedan reorganizar su escrito para mejorarlo, teniendo en cuenta lo comentario de un lector genuino. (Carlino, 2004b, pp. 2-4)

Estas propuestas otorgan especial importancia a la planificación y revisión de los textos, en consecuencia, "el lenguaje escrito que contiene pensamiento de calidad no suele ser espontáneo sino anticipado y reconsiderado" (Carlino, 2002, p. 59). En ambas se reconoce que al revisar un texto es posible entender mejor lo que se quiere escribir, esto es, que hacerlo no sólo es una manera de retocar la superficie lingüística del texto producido, sino de reorganizar las propias ideas. La revisión permite releer y entender mejor lo que se sabe, es decir, ayuda a volver a pensarlo.

De acuerdo con Carlino (2002), estos movimientos parten de la premisa de que, los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente con los temas de cada curso; escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia

[5] Derivado de la escasez de bibliografía publicada en español, se recuperan los trabajos de la Dra. Carlino para la elaboración de dicho apartado, quien desarrolla una detallada investigación proveniente del ámbito anglosajón.

y, al mismo tiempo, permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina. Este enfoque propugna, desde los años 80, la necesidad de integrar en el dictado de cada asignatura actividades fértiles de lectura y escritura. Aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios.

Las universidades norteamericanas conceden a la escritura un lugar preponderante en la formación superior, para ello llevan a cabo programas[6] que se ocupan de enseñarles en diversos niveles y con múltiples acciones, comparten el supuesto de que,

> [...] no se aprende a escribir de una vez y para siempre, sino que se puede continuar haciéndolo cada vez que se enfrenta una hoja en blanco, siempre que se revise lo escrito de forma sustantiva… Asumen que la escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento. (Carlino, 2002, p. 65)

Derivado del potencial epistémico que atribuyen a la escritura, afirman que resulta imposible separar el conocimiento disciplinar de las condiciones en las cuales se usa y despliega. A su vez, justifican esta razón, dado que en algunas ocasiones los problemas en organización y coherencia suelen proceder de una comprensión incompleta del tema más que de una falta de habilidad básica para escribir. Estos modelos:

> [...] comparten una similar preocupación por incluir en toda la universidad la escritura como reescritura, dado que reconocen en el proceso de revisión una instancia clave para volver a pensar tanto los textos producidos como el asunto del que tratan… consisten, fundamentalmente, en enseñar a los alumnos a releer sus borradores, mostrando el efecto que tienen sobre un lector atento. (Carlino, 2004b, p. 13)

Otros trabajos que resultan relevantes son los desarrollados en Inglaterra y Australia desde el enfoque de la alfabetización académica[7], son estudios que derivaron de la detección de

[6] Carlino (2002) analiza tres modalidades de implementar los principios de dichos movimientos: tutores de escritura, compañeros de escritura en las materias y el de materias de escritura intensiva. La idea básica que subyace para aprovechar epistémicamente el proceso de elaborar un texto es comprometerse con el tema sobre el que se escribe y es necesario contar con la retroalimentación de algún lector.

[7] Menciona Carlino (2005) que "La palabra "alfabetización" en la traducción directa de "literacy", que también puede entenderse como "cultura escrita". Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letrada más amplia que las que denota el correspondiente español "alfabetización". Por literacy se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito en cualquier nivel educativo, pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras" (p. 14), dicha aclaración la hace a fin de diferenciar el término de los trabajos que se centran en la reconstrucción del sistema de escritura llevados a cabo desde la perspectiva psicogenética.

necesidades que indicaban que los egresados del nivel medio superior no eran pensadores críticos, analíticos y reflexivos, con el fin de, a nivel institucional, dar respuesta a las nuevas demandas que se planteaban en el nivel universitario[8]. Estas indagaciones revelan la necesidad de enfocar a las culturas institucionales, aún entre las distintas cátedras, como sistemas de relaciones heterogéneas en los que se lee y escribe para estudiar y aprender (Carlino, 2003).

Para responder a estas dificultades, se desarrollan experiencias que se ocupan de la lectura, escritura y aprendizaje de los estudiantes en el seno de cada materia. Para esto, coordinan la transmisión de los conceptos de una disciplina con la enseñanza de estrategias de estudio relevantes para aprender estos contenidos, e incluyen tareas de lectura y escritura en cuyo desarrollo los estudiantes reciben orientación por parte de sus docentes. Facilitar la alfabetización académica de los alumnos no es una tarea remedial, sino un objetivo progresivo para que todos puedan iniciarse en los discursos académicos y profesionales y desarrollar su potencial para aprender. Hasta aquí, es posible resumir las contribuciones de dichos movimientos:

> Tanto WAC [Escribir a través del currículum] como WID [Escribir en las disciplinas] promueven incluir la escritura en la enseñanza universitaria para favorecer el aprendizaje, mientras que los estudios sobre alfabetizaciones académicas dirigen su atención a las relaciones de poder, mediadas institucionalmente, entre lo que profesores y estudiantes hacen, piensan y esperan con respecto a las tareas de escritura necesarias para participar en los estudios universitarios. Una adicional y congruente fuente teórica para el presente trabajo es el enfoque constructivista sobre "didáctica de las prácticas del lenguaje", originado en Argentina. (Carlino, 2017, p. 111)

Al seguir esta misma línea de trabajo, desde los años noventa en Argentina se han llevado a cabo trabajos que toman como objeto de estudio y de intervención las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras. Entre ellos se encuentran los trabajos desarrollados por la doctora Carlino en "Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica" (2005), que muestran una serie de propuestas de lectura, escritura y

[8] Derivadas del aumento de matrícula producto de cambios económicos, al aumento de la diversidad entre los alumnos (para jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos el acceso a la formación superior se convierte en una posibilidad) y la llegada de estudiantes de habla no inglesa.

evaluación, diseñadas y aplicadas en diversas asignaturas, tanto por ella misma, como por su equipo.

En sus investigaciones, además, ofrecen algunos criterios que consideran necesarios para el desarrollo de una enseñanza de la lectura y escritura que promueva la incorporación gradual de los estudiantes a las comunidades académicas. Carlino hace una crítica muy interesante a las formas tradicionales de enseñanza en las universidades que desarrollan los docentes:

> La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes… concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos como receptores de nuestros conocimientos. (2005, p. 10)

En consecuencia, la autora expone la idea de replantear la distribución de la acción cognitiva en las asignaturas entre maestros y estudiantes para que, como resultado de nuevas propuestas de trabajo, los estudiantes recuperen protagonismo y tengan que desplegar mayor actividad intelectual que la desarrollada al escuchar al docente. Entonces, además de trabajar los contenidos disciplinares, es necesario la inclusión de la lectura y escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura, esto es trabajar las formas en que se lee y escribe en cada disciplina (modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir).

Asimismo, precisa que los modos de escritura esperados por el nivel superior universitario no serán la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente, sino nuevas formas discursivas que desafían a todos los participantes. Respecto a la escritura refiere que, el escritor aprende sobre el tema que está escribiendo y sobre cómo escribirlo, a saber:

> [...] escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional. Ahora bien, esta exigencia de construcción de conocimientos que

> impone la escritura coincide con los mecanismos que la psicología ha señalado como implicados en todo aprendizaje. Dicho de otra manera, al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por tanto, la otra razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos en nuestras asignaturas. (Carlino, 2005, p. 24)

Entonces, escribir como actividad habitual en el marco de cada asignatura favorece participar activamente y aprender, pero, sobre todo, poner énfasis en las prácticas de revisión. Dado que revisar los textos permite volver sobre lo escrito (cuantas veces sea necesario) pensarlo de nuevo, objetarlo y hacer cambios que adecuen el texto a la situación comunicativa en la que está inscrito y, es precisamente en esta adecuación, que subsecuentemente implica transformación (de lo que el escritor sabe sobre lo que está escribiendo) que pone en juego el potencial epistémico de la escritura. Carlino enfatiza:

> Revisar sustantivamente un escrito (revisar su contenido, estructura y efecto en el lector) no es solo una operación cognitiva, sino que forma parte de una determinada práctica social de producción de textos. Esta se realiza únicamente en ciertas comunidades que usan la escritura con fines específicos. No todos los que escriben revisan como se revisa en el mundo académico. Corresponde a la universidad enseñar prácticas de escritura y pensamiento propias de este ámbito. (2005, p. 33)

En este sentido, las actividades de revisión desarrolladas en el marco de esta propuesta incluyen revisiones sucesivas de las producciones elaboradas por los estudiantes, a fin de desarrollar algunas de las condiciones didácticas a las que hace alusión la autora. Si bien no lo hacen en el medio académico propiamente dicho, si lo hacen inmersos en un género que exige de ellos la puesta en marcha de la práctica social de producir textos.

En la misma línea de trabajo, también fue posible localizar una investigación reciente de Codesido (2021), que a los fines de estudio que guían este trabajo, resultó ser significativa, propone analizar una experiencia de escritura en la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel universitario. Centra el análisis en el proceso de escritura, especialmente en el impacto de la revisión de las escrituras en su elaboración y a la forma en que los profesores intervienen durante

dicho proceso. Tal estudio comprueba que abordar la escritura académica al interior de las aulas de nivel universitario resulta ventajoso, al menos por dos motivos:

> [...] en primer lugar, porque a partir del trabajo con las producciones de los estudiantes se continúa enseñando contenidos propios de las disciplinas… En segundo lugar y no menos importante, el trabajo con la escritura académica resulta ventajoso porque introduce a los estudiantes en las prácticas sociales de producción de conocimiento que tienen lugar en los campos disciplinares en los que estos pretenden insertarse. (Codesido, 2021, pp. 131-132)

La investigación del autor proporciona reflexiones importante sobre las ventajas de incluir a la alfabetización académica como contenido a ser enseñando en el nivel superior, pero sobre todo, permite comprender que es posible apoyarse de las experiencias didácticas entorno a la lectura y escritura desarrolladas tanto en nivel superior como de primaria, y ubicar este trabajo en un área de vacancia específica: *el análisis de experiencias de escritura en la enseñanza de la formación inicial docente.*

1.3. La formación de docentes y la producción escrita en México

Una de las interrogantes de la formación docente inicial en nuestro país respecto a la producción escrita es: ¿desde qué campo se ha orientado en los últimos años? Dentro del ámbito nacional, son varias líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en el nivel superior. Entre ellas se encuentran un diagnóstico que comprende las "Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior" (González, 2014b), incluida la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En este estudio se muestra que los estudiantes de nuevo ingreso que provienen de instituciones públicas de educación media superior son los que menores habilidades lingüísticas poseen (Hernández, 2014). Esto es, la investigación se centra en las dificultades de los estudiantes para leer y escribir en la universidad.

Dentro de esta línea de investigación, predominan los estudios diagnósticos que detallan las dificultades de los estudiantes para interpretar y escribir distintos tipos de textos de corte académico. En consecuencia, con el objetivo de superar los problemas diagnosticados, las universidades pedagógicas, han apostado a la práctica de investigación como estrategia

formativa, con el propósito de incrementar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con propósitos de investigación (Ramírez, 2021).

Otros estudios se centran en identificar las competencias investigativas: capacidad de búsqueda de información, utilización de recursos tecnológicos para la investigación, capacidad para desarrollar la metodología de la investigación (Vázquez et al., 2021; Ruvalcabar y Rodríguez; 2019). En este sentido, es posible observar que dichos estudios aterrizan en el ámbito de la escritura académica en contextos universitarios desde un proceso de escritura lineal, están orientados a optimizar la calidad de los métodos de enseñanza empleados con la intención de mejorar los escritos de los alumnos. En otras palabras, un texto bien escrito sobreviene del seguimiento ordenado de pautas e indicaciones sucesivas a modo de prescripción, algo así como pasos que los jóvenes deben seguir para obtener resultados sofisticados en sus textos.

En México, la Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico (preescolar, primaria, secundaria). En éstas, el currículo ha ido en paralelo con las políticas educativas nacionales, ello implica que dichas instituciones tengan características propias respecto a la formación docente desarrollada en las universidades, no obstante, algunos de sus estudios actuales se han acercado al campo de la escritura académica con miras a identificar las dificultades de sus jóvenes y han focalizado sus estudios en el manejo de fuentes de información en textos académicos (Velázquez y Vilchis, 2017; Velázquez et al., 2021).

Otros se han centrado en proponer modelos teóricos para identificar el nivel de desarrollo metacognitivo en estudiantes normalistas con relación al aprendizaje también con textos académicos (Díaz et al., 2021). Algunos más se han focalizado en la formación de habilidades y/o competencias investigativas para la docencia (Vilchis, 2017; Castañeda et al., 2017; Bautista, 2018) y en la importancia de desarrollar prácticas de escritura colaborativa (por sobre la escritura individual) a través de ensayos académicos como proceso para mejorar los textos (Ramírez et al., 2017) todos pensados desde un proceso lineal de escritura.

También, se ubican algunas investigaciones[9] que escapan a los textos académicos, (más no de los procesos lineales de su construcción) para favorecer la escritura. Es el caso de un

[9] En una exploración profunda al COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) en los últimos diez años, ubicamos que las investigaciones en las escuelas normales del país se focalizaron en los procesos de escritura de

estudio con estudiantes inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria que da cuenta de qué tanto, estudiantes de nivel primaria como de licenciatura, utilizan estrategias cognitivas para la elaboración de un texto narrativo: cuento, empero, no cuentan con las competencias y habilidades comunicativas para la producción de textos escritos (Solano et al., 2019). Otro trabajo más, se ubica en el desarrollo de uno de los cursos del plan de estudios de la normal, denominado: Producción de textos escritos en el contexto de la pandemia, en este curso se propició la elaboración de "anécdotas" donde los resultados muestran que los alumnos identifican los elementos lingüísticos y recursos comunicativos adecuados para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje (Márquez, 2021).

Escasos son los estudios[10] localizados en el país (Bañales et al., 2016), que intentan favorecer la escritura como proceso recursivo desde la perspectiva de la escritura académica, y nulos desde la didáctica de las prácticas del lenguaje[11]. Ello permite suponer, como afirman otros autores (Piña et al., 2015), que en las escuelas normales no se genera un espacio para la producción y revisión constante de escritos. Si bien existen más investigaciones sobre la lectura y la escritura en el nivel superior, revisarlas es una tarea que excede nuestro propósito reseñado aquí.

A través del breve recorrido realizado, es posible observar que no hay acuerdo acerca de en qué debe consistir la enseñanza de la escritura en el nivel superior o en la formación docente inicial. Hay estudios que proponen su enseñanza a partir de ejercer prácticas completas y situadas en contextos específicos, y quienes sugieren que sea a partir de ejercicios graduales[12].

---

textos académicos y en el estudio de la formación lectora. La exploración desarrollada en CONISEN (Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal) ubicó en su mayoría experiencias exitosas desarrolladas en grupos de escuelas de educación básica.

[10] Algo que fue interesante recuperar durante la búsqueda de investigaciones referidas a los procesos de producción escrita en las escuelas normales fue como dichas instituciones han tratado de incidir en la educación primaria a través del diseño y/o aplicación de estrategias, por ejemplo, en la aplicación de módulos de lectura en donde hace énfasis en la realización de predicciones antes y durante la lectura, para identificar y representar la estructura narrativa de un cuento y permitir mejorar los niveles de comprensión literal (Orozco et al., 2021) o por medio de la reflexión sobre el proceso de escritura y su funcionalidad al interactuar con textos escritos (Morales et al., 2021a). Una investigación llamó especialmente nuestra atención ya que logra con éxito diseñar y aplicar situaciones didácticas basadas en conceptos de la Teoría de Situaciones Didácticas con la intención de favorecer la producción de textos escritos (Morales et al., 2021b).

[11] Caso contrario a los ubicados en educación básica

[12] Carlino (2013), refiere que tampoco hay coincidencia acerca de dónde, cómo y quiénes han de hacerse cargo de esta enseñanza, no obstante, las opciones que se enfrentan pueden contrastarse como dos enfoques denominados "enseñanza en contexto" versus "aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias".

Esta investigación asume el desafío del primer grupo, ese que considera la escritura y enseñanza como prácticas motivadas situacionalmente y que sólo se aprenden ejerciéndolas, no ejercitándolas.

Más allá de las investigaciones desarrolladas en las universidades en la línea de la escritura académica, este estudio se nutre especialmente de una serie de investigaciones que, desde los años noventa, han tenido por objeto de estudio la forma en que se lee y escribe a lo largo del nivel primaria. Fuera de las diferencias evidentes entres los sujetos a quienes se destinan estas propuestas y los que supone esta investigación, sus aportes resultan insumos, en demasía valiosos, para pensar la enseñanza en el nivel superior. Desde una perspectiva psicogenética, estos estudios se centran, por un lado, en la interpretación infantil de la escritura, específicamente de la adquisición del sistema de puntuación y por otro, desde una perspectiva didáctica, en las condiciones didácticas propicias para favorecer dichas marcas.

Antes de referir a estas investigaciones, se considera necesario aclarar por qué fue posible retomarlas pese a la distinción entre los niveles. Primero, dichas investigaciones restituyen la centralidad de la lectura y escritura como actividad que permite producir conocimiento y no sólo son pensadas como simples herramientas para, esto es, algo muy diferente a enseñar una técnica. Estos estudios consideran al leer y escribir no como habilidades generalizables que se pueden aplicar a todos los campos y situaciones, sino como herramientas para aprender y transformar el conocimiento (Lerner et al., 2012). Lo que significa que puede ser un instrumento para revisar, modificar y acrecentar el propio saber (Carlino, 2002). Ambas líneas de investigación sostienen que, cuando se entrelaza la escritura con prácticas de enseñanza de contenidos disciplinares específicos, a los jóvenes, además de involucrarlos en saberes propios de las asignaturas, se les enseñan los quehaceres de lectores y escritores (en el caso del nivel superior quehaceres propios del ámbito académico) (Lerner, 2001; Carlino, 2005).

Otro aspecto tiene que ver con el papel del docente, pues en ambos niveles educativos su participación es la de proponer diversas modalidades de lectura y escritura. En la escritura, por ejemplo, el maestro se convierte en un guía, permite la revisión de textos y pone de relieve la discusión sobre la escritura, especialmente, genera espacios de reflexión y sistematización de la lengua. Por último, a salvedad de la distancia existente entre los niveles sobre los que se centran las propuestas didácticas en ambos campos de estudio (nivel superior y nivel primaria),

se comparte la idea de que es importante problematizar y enseñar las formas en que se lee y se escribe en cada disciplina y objeto de estudio.

Hallando una mínima cantidad de bibliografía que analice clases donde se revisan textos con propósitos similares a los de este trabajo, interesa rescatar las contribuciones que han aportado otros estudios sobre el aula. En consecuencia, los próximos dos capítulos referirán, primero, a comprender el proceso psicogenético que implica la adquisición de la puntuación, a fin de entender porqué resulta ser un sistema tan difícil de aprender y, segundo, a dar cuenta de las investigaciones sobre los procesos de escritura centrados en la revisión de textos que desprenden a las marcas de puntuación como un problema a resolver por los alumnos, a propósito de determinar cuáles situaciones de revisión han resultado ser más favorables ser para la integración de las marcas de puntuación.

II. Signos y marcas de puntuación. Deconstruir para reconstruir

La escritura, al igual que las lenguas, se ha desarrollado a lo largo del tiempo en relación con las necesidades de los hablantes. Por ello, para conformar un discurso escrito y orientar la interpretación de un texto, se concibieron los signos de puntuación. Los usos y las ideas que se tienen sobre la puntuación son consecuencia de la evolución histórica que ha tenido como un organizador del texto y como una manera de limitar las posibles interpretaciones de los lectores (Ferreiro, 1996). Esto significa que ninguna práctica pedagógica es neutra, se sustenta en las formas particulares de entender el objeto de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

La manera como evoluciona la puntuación en los textos escritos de los niños, es un proceso difícil y complejo de comprender, debido a que los niños pueden usar los recursos de formas desviantes a los ojos de los adultos más alfabetizados. Esas producciones infantiles no convencionales, pueden ser interpretadas desde una perspectiva histórica, por esa razón, para poder comprenderlas, es necesario apartarse de los criterios normativos que regularmente rigen su enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Muchos de estos criterios se han fundamentado en momentos específicos de la historia.

Entre algunos docentes aún existe la hipótesis de que la puntuación es un "lugar natural de la respiración del lector" (Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro et al., 1996). Ésta concepción aparece en la Edad Media y se utilizaba como una herramienta para pautar la interpretación oral en el escrito; cuando la tarea de puntuar era del lector no del autor del texto, cuando algunos signos marcaban pausas en la lectura el lector descansaba y tomaba un poco de aliento. En el ámbito educativo, esta acción generó un modelo de enseñanza conductual basado en un compendio de signos respaldado por normas de uso y actividades para ejercitar y adquirir su función, el propósito era aprender a usar el signo correcto en el lugar adecuado.

En la búsqueda de un estilo propio de escritura, algunos literatos del siglo XX encontraron en la puntuación los recursos para enriquecer su lenguaje y transgredir las normas de uso, como una característica peculiar que "Du fait de son fréquent caractère de redondance, se prête particulièrement bien aux effets littéraires, à la liberté stylistique…, les infractions au code permettent des effets stylistiques puissants et deviennent les éléments marqués du message" [Por su frecuente carácter de redundancia, se presta particularmente bien a los efectos

literarios, a la libertad estilística…, las rupturas del código permiten efectos estilísticos poderosos y se convierten en elementos marcados del mensaje] (Catach, 1980, p. 17).

Ejemplo de lo anterior es James Joyce, en 1922, quien con su novela vanguardista *Ulises,* rompe los esquemas existentes, en su último capítulo sólo aparecen palabras sin puntos ni comas. García Márquez publica en 1972, *El último viaje del buque fantasma* en una sola frase y muestra que con utilizar solamente la coma en todo el texto y un punto al final, basta para generar el desconcierto e interés en el lector. Enrique Serna con la ausencia de puntuación en las tres cuartas partes de su cuento *Amor propio,* publicado en 1994, expresa que sus personajes no tienen límites, incluso sintácticos. Joyce abre la libertad de pensamiento, García Márquez confía en el fluir de conciencia y Serna exige un esfuerzo sostenido por parte del lector para constituir el texto. El sistema de puntuación que usan, admite cierta flexibilidad y presenta más de una manera *correcta* de puntuar un texto[13], un sistema que oscila entre la libertad y la norma[14].

Desprenderse completamente de una mirada *pseudonormativa* no es tarea fácil, al hacerlo, no habria criterios para organizar las primeras producciones infantiles con el uso de puntuación[15] (Ferreiro, 1996). Pero, si se interpeta el uso de las marcas de puntuación que los niños emplean en sus textos desde una mirada específicamente normativa, las respuestas sólo serán juzgadas como errores o tal vez como descripciones, de lo retiradas que están de las reglas convencionales de uso. Esto llevaría a la desvalorización de los conocimientos que los niños ejercen al producir un texto, no se reconocería al aprendizaje como constructivo sino como acumulativo y, no sería posible descubrir cuáles son las explicaciones adjudicadas a tales errores y usos equivocados.

Desde una mirada normativa, los errores evolutivos no existen porque su desarrollo es simplemente lineal, acumulativo y guiado desde el exterior, lo que no quiere decir que la mirada evolutiva no los reconozca, simplemente no se precipita a juzgarlos, intenta analizarlos y

[13] Ferreiro advierte que la puntuación es *un "aspecto muy poco normatizado"* de la ortografía y el juicio sobre los usos no es unívoco, "*lo preferible no coincide con lo correcto"* (1996, p. 134).
[14] La historia ha dejado huella de las querellas entre autores literarios y editores: los primeros, defienden la puntuación en un espacio de libertad, los segundos, aducen que entre sus funciones está la obligación de entregar al público *textos bien puntuados* (Béguelin, 2000, p. 59, como se citó en Möller y Ferreiro, 2013, p. 201).
[15] La posición metodológica no evita que el parámetro normativo se conserve implícito, por el contrario, permite advertir los juicios pertinentes respecto a los usos de los niños sobre la puntuación.

comprenderlos, puesto que *el error* puede ser un indicador de construcción. La historia de la puntuación ha permitido dar racionalidad a realizaciones gráficas de los estudiantes que tal vez parezcan desviantes, pero que en otras épocas fueron consideradas normales o naturales (Ferreiro, 1996).

Al situar nuestra mirada sobre el uso de los signos de puntuación, desde un posicionamiento psicogenético, es posible entender cómo los niños se van apropiando de ellos a través de su inmersión y contacto con la lengua escrita. Las investigaciones que se han desarrollado en este campo demuestran que la puntuación sigue un camino evolutivo que comienza en los límites externos del texto y progresa hacia los internos (Ferreiro, 1991a; 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999; Rocha, 1995). Este texto pretende dar cuenta de tal evolución al analizar las investigaciones psicogenéticas.

A pesar de las particularidades que presenta cada una, es posible percibir puntos en torno a los procesos por los que atraviesan los niños para construir el sistema de puntuación. Por ejemplo: la focalización de los estudiantes en ciertos aspectos, los obstáculos que se desprenden de estas centraciones y las actividades que realizan para resolver *sus dificultades*. La finalidad es comprender "la necesidad de preservar la integridad interpretativa de los textos mediante el uso de signos de puntuación" (Wallace, 2012, p. 17).

2.1. Los niños distinguen letras de signos. Un punto de partida

Los primeros aportes al campo de la puntuación en textos infantiles se ubican en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979)[16], quienes demostraron que los niños entre cuatro y seis años distinguen las letras de los signos de puntuación. En sus respuestas evidencian en un primer momento, que no discriminan entre signos de puntuación y letras, cuando logran percibir esta diferenciación sólo se limita a los signos compuestos por puntos y rayas. Esta distinción se desarrolla cuando comprenden dos clases de signos de puntuación: los que conservan un parecido gráfico con letras y/o números y los que no son ni letras ni números.

Posteriormente los niños identifican claramente la diferencia entre letras y signos "no son letras, aunque van con las letras" (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 72) y le otorgan una

[16] Las reflexiones están sustentadas en un trabajo de investigación realizado en la ciudad de Buenos Aires durante los años 1974, 1975 y 1976. Eligieron al azar un grupo de 30 niños de un preescolar provenientes de un medio social de clase baja.

denominación, lo que les permite reconocer el comienzo de la distinción de la función de estas marcas o signos. Sin embargo, estas determinaciones no permiten conocer las funciones que le adjudican a tales marcas, pero permiten comprender lo que piensan sobre la puntuación, debido a la relación previa que han tenido con este recurso a través del contacto con diversos soportes textuales de manera extraescolar.

Teberosky (1992), señala que la puntuación forma parte de lo que se escribe, no de lo que se dice. Son *marcas silenciosas* que guían la interpretación. Los recursos de presentación *mise en page* y los signos de puntuación otorgan el rostro gráfico al texto algo más allá de una pausa para tomar aire. "La dificultad de la puntuación se debe a que se trata de signos multifuncionales, es decir con funciones diversas y que constituyen la interface entre tres planos estructurales: plano sintáctico, textual y pragmático" (p. 165).

En la investigación que realizan Ferreiro, Pontecorvo, Rivero Moreira y García Hidalgo en 1996, se recuperan las siguientes aportaciones al campo, todas son puntos de referencia importantes para las investigaciones posteriores:

- "La puntuación, como conjunto de marcas, constituye un sistema que se sobre agrega al de las letras y que le es en cierto modo heterogéneo. Las letras, en un sistema alfabético, tienden a ponerse en relación con los elementos fónicos de una lengua particular" (p. 156), los signos gráficos no forman parte del sistema fonográfico. En los primeros momentos de la evolución de la puntuación, las marcas gráficas que acompañan a las letras son observadas sin llegar a ser analizadas, debido a que los alumnos no cuentan con un esquema interpretativo que las convierta en visibles.
- "La puntuación, como conjunto de marcas, constituye en sí mismo un sistema que es a la vez homogéneo y heterogéneo. Homogéneo, en tanto conjunto de marcas definido por la negativa: acompaña a las letras sin ser letras[17]. Heterogéneo porque algunas de esas marcas tienen una relación más estrecha con elementos suprasegmentales" (p. 157), como los signos de exclamación e interrogación, que indican al destinatario del texto dónde debe realizar una entonación. Los demás signos de puntuación también pueden

[17] Nina Catach (1980) refiere que la puntuación es un sistema de signos no alfabéticos, más o menos ideográficos, que no corresponde a la concepción habitual de nuestros tipos de escritura, en principio copiada de las unidades de sonido y que ello, incluso al lingüista le plantea una serie de problemas teóricos.

recibir una interpretación entonativa, no obstante, no es su característica principal, pues su función primordial es delimitar los límites de las unidades de procesamiento.

- La puntuación es primordialmente un conjunto de instrucciones para el lector, pareciera que problematizarse acerca de la puntuación es intrínseco al rol de revisor, así se constituyó durante la historia (Parkes, 1992) y así sigue funcionando. La dificultad de integrar la puntuación en los textos, radica en desplegar al mismo tiempo el papel de escritor y lector. Un desglose de funciones difícil a cualquier edad, pero particularmente en edades tempranas, cuando los niños están más preocupados por la elección léxica, ortografía de palabras y hasta aspectos de graficación.
- "La introducción de la puntuación en un texto es quizás el aspecto más visible de la relectura y de la actividad de revisión" (p. 158). La corrección en un primer momento tiende "en aplicar a la escritura los procedimientos propios de lo oral. A nivel oral no hay manera de borrar lo dicho, las únicas correcciones son agregados o rectificaciones hacía adelante, porque es imposible eliminar hacia atrás, hacia lo ya dicho" (p. 158). Las difíciles distinciones entre los procedimientos de producción a nivel oral y a nivel escrito es otra de las dificultades de introducir puntuación.
- La puntuación obliga a distinguir nuevas unidades de análisis, que agrupan generalmente a series de palabras con criterios de organización sintáctica y semántica diferentes a los fónicos y de los espacios entre palabras. "La coordinación entre unidades fónicas, unidades palabras y unidades (o fronteras) textuales no es fácil de realizar" (p. 158). En tanto delimitadores de unidades internas, interactúan con otros "medios de presentación" (formato: por ejemplo, los espacios de distribución del texto, las mayúsculas de inicio de frase, enunciación en discurso directo, los recursos léxicos disponibles, entre otros) no resulta ser una tarea fácil de llevar a cabo.

Cuando el niño comienza a usar los signos de puntuación, "Uno de los grandes problemas de conceptualización consiste en comprender que mientras las letras están ahí para decir algo, las marcas que las acompañan no dicen nada, son marcas silenciosas" (Ferreiro, 1996, p. 129), este proceso continúa paulatinamente cuando empiezan a apreciar la puntuación como un recurso que definirá la interpretación del texto.

2.2. Un movimiento lento…, una adquisición tardía

Rocha, analiza las producciones de la reescritura del cuento de Caperucita Roja en alumnos de primero a tercer grado en escuelas de Brasil, descubre que la puntuación aparece escasamente en los textos porque ellos se enfocaron más en el contenido que en la forma. Un hallazgo trascendental es que la puntuación se desarrolla a medida que aumenta la escolaridad, debido a que los niños de segundo y tercer grado puntúan más; por lo que, la puntuación es una adquisición tardía[18], que comienza a desarrollarse cuando el niño comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito[19] y se vuelca en problemas ortográficos[20], aproximadamente a partir de los 7 años (Rocha, 1995).

Ferreiro (1996) agrega que, si bien puede haber puntuaciones ocasionales, esporádicas, poco consistentes, previo a las escrituras alfabéticas, son utilizadas con una función distinta, separadores de palabras o indicadores de fin de línea, por ejemplo. Además, las investigaciones que realizan Castedo (2003), Möller (2010), Peláez (2016) y Wallace (2012), descubren que no todos los niños que introducen puntuación a los textos pueden justificar su uso. Esto significa que comienza cuando el aprendiz ya tiene un dominio mínimo del sistema alfabético básico de la escritura.

La evolución histórica de la puntuación muestra la complejidad que implica puntuar un texto, complejidad que permite entender lo veleidoso que resulta su aprendizaje. Respecto a esto Castedo (2003), explica:

> Las diversas relaciones entre distintos planos del lenguaje oral y escrito, las condiciones en que la escritura se produce, las intenciones de los productores con respecto a los lectores y las necesidades de interpretación de éstos últimos en diversas circunstancias

[18] Así como fue tardía en la historia de la escritura (Ferreiro, 1996; Parkes, 1992; Cavallo y Chartier, 1998).
[19] De la misma manera que Rocha, otras investigaciones realizadas por Teberosky (1990), Ferreiro et al., (1996), Ferreiro y Zucchermaglio (1996), Rocha (1996), Castedo y Waingort (2003) Rodríguez (2009) Möller (2010) y Wallace (2012), han evidenciado que la mayoría de los niños comienza a emplear la puntuación después de haber comprendido la naturaleza alfabética del sistema de escritura.
[20] No obstante, las aportaciones que realiza Teberosky en 1992 mencionan que la adquisición de la escritura convencional en sentido estricto no es condición suficiente para el uso adecuado del sistema de puntuación.

> o, inclusive, los materiales e instrumentos de escritura parecen incidir de maneras diversas en esta compleja y tardía adquisición. (Castedo, 2003, p. 106)[21]

Desde una perspectiva histórica, Parkes (1992), recupera la función que tuvo la puntuación en la antigüedad clásica durante seis siglos, cuando estuvo a cargo del lector, un lector intérprete (no del autor o del escriba). Las primeras producciones infantiles tienen escasa o nula puntuación, pareciera que como en el pasado, requieren de ese lector que introduzca las marcas. Sólo aparecerán si se dan las condiciones para que los niños asuman la revisión del texto como una responsabilidad de ellos como escritores, porque al revisar, deben ubicarse como lectores, esto obliga a hacer cambios en la dinámica escolar tradicional donde el maestro es el único revisor autorizado (Lerner, 2001; Castedo, 2003; Peláez, 2016; Ferreiro, 2019).

2.3. Límites externos, guiados por criterios gráficos

En sus investigaciones, Ferreiro (1991a; 1996) descubrió que las representaciones gráficas de las producciones infantiles que se delimitan externamente suelen tener ciertas características de formato y puntuación. Los alumnos señalan *este es el inicio del texto y acá el final* y se guían por criterios gráfico-espaciales antes de demarcar los espacios dentro del texto, presentan un proceso similar al desarrollo histórico de los signos de puntuación, porque siguen una determinada dirección que es adquirida del todo a las partes, de afuera hacia adentro (Rocha, 1995; Ferreiro, 1996)[22].

Las formas para marcar los límites externos pueden ser muy variadas, cuando se encuentran en el nivel *cero de empezar a marcar,* lo hacen con mayúscula al inicio del texto y punto final, aunque pueden agregar otras opciones. En los textos narrativos tradicionales, por ejemplo, es probable distinguir el inicio por medio del *título (*diferenciado del texto, alineación centrada, uso de subrayados, letras iluminadas) o, *el comienzo o tipo de inicio* a través de

[21] Dicha investigación tuvo por objetivo indagar una práctica de revisión de textos con cuatro grupos escolares (entre 32 y 38 alumnos) de dos escuelas distintas (dos de segundo grado y dos de cuarto) en la ciudad de La Plata, Argentina.

[22] Como describe Parkes (1992), cuando los escribas irlandeses se convirtieron al cristianismo en los siglos VII y VIII, consideraron al latín (que era una lengua segunda) fundamentalmente como una lengua escrita. Eligieron leer los textos sagrados con precisión, enfocándose en lo que podían observar en lo "visible", al prescindir de una oralidad a la que no podían acceder. Con la intención de preservar la interpretación acertada de los textos latinos, estos monjes fueron los primeros en abandonar la *scripto continua*, dieron gran importancia a marcar el inicio de texto o secciones con mayúsculas (littera notabilior) e introdujeron varias señales (tres tipos diferentes de puntos, sistema de uno, dos y tres puntos) para pautar la prosa.

expresiones formularias ("Érase una vez", "Había una vez"…, "Hace mucho tiempo…", "He aquí un día…" (y *el final o cierre* con una expresión formularia, moraleja, episodio o cierre narrativo correspondiente al evento final) "Fin"… "colorín colorado"…) (Rocha, 1995; 1996; Ferreiro et al., 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999; Teberosky y Sepúlveda, 2009a).

La puntuación, en un primer momento, sólo se guía por criterios *gráficos del texto* con la intención de dar cierto orden, de ahí que la ubicación de la puntuación no conserve una relación directa con el contenido o interpretación del texto. Teberosky y Sepúlveda (2009a)[23] destacan la forma visual o gráfica, esto es, la *disposición del texto en la página*: tipo bloque (llenado de toda la página) o separación en párrafos. Estos mecanismos de organización textual permiten entender, que su uso no es resultado de una actividad azarosa, sino producto de una búsqueda de organización óptima del mensaje escrito.

2.3.1. La mise en page. Organización gráfica del texto

Con respecto a los criterios gráficos, Rocha (1995), observó que el desarrollo de la puntuación está relacionado con la organización gráfica del texto: "*mise en page*"[24], ya sea en la forma (formato gráfico espacial): márgenes, líneas, títulos, entre otros o en la función: diferencias gráficas intratextuales, entre narrativa y diálogos[25] (Teberosky y Sepúlveda, 2009b)[26]. Ferreiro y Pontecorvo (1999) también encontraron y analizaron usos de puntuación al final de las líneas gráficas en las reescrituras de los niños de su estudio.

El desarrollo de la puntuación se da de forma paralela a la definición de un formato gráfico para el texto. La evolución de los dos factores corre de afuera hacia adentro: el formato global precede al formato interno del texto, al igual que la puntuación externa precede a la

[23] La investigación se llevó a cabo en una escuela pública de la ciudad de Barcelona durante dos cursos escolares a un grupo conformado por una maestra y diez alumnos.

[24] Forma particular de presentación de un texto, que procede de la tipografía seleccionada, del tamaño y distribución de los caracteres, de la distribución de los blancos, de la ubicación de los números de la página, de la presencia o ausencia de recuadros, bordes de página, entre otros elementos semejantes (Védénina, 1989). La disposición de los blancos es el elemento constituyente de la *mise en page*.

[25] Nina Catach (1980) denomina puntuación en sentido amplio o extenso a los recursos visuales de organización y presentación de la página escrita. Parkes (1992) también refiere a la puntuación como convenciones gráficas que definen una "gramática de la legibilidad". No obstante, el término es limitado en español, pues regularmente sólo alude a los signos de la tradición normativa. Cárdenas (2001) por ejemplo utiliza el neologismo "Zona visuográfica" para referir a la serie de recursos gráficos (espacio, color, mayúsculas, variaciones tipográficas y signos de puntuación) que permiten indicar al lector cómo debe interpretar el texto.

[26] Propuesta de intervención/innovación en la enseñanza del lenguaje escrito que llevaron a cabo en cursos de primero y segundo de Educación Primaria, en escuelas de contexto multilingüe.

puntuación interna (Rocha, 1994). En el primer grado, la mayoría de las producciones de los niños no mostraron organización gráfica y puntúan poco o nada. En segundo grado aproximadamente, ambos factores se presentan en los textos, surge una organización paragráfica y gradualmente la puntuación aparece (Rocha, 1995).

Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Baez (2008), Ferreiro y Kriscautzky (2003), han comprobado que hay una clara evolución en los procedimientos de formateo o *mise en page* para organizar la información y dar relieve a alguna parte del texto. Los cambios tipográficos, la puntuación y distribución en el espacio son recursos privilegiados para los niños porque les permiten expresar el análisis del texto, su comportamiento al dar formato a un texto es próximo al del revisor.

Sobre la adquisición de *mise en page,* Ferreiro (2013), ha presentado cómo se organizan los textos de escritores debutantes, particularmente de niños que han tenido poco contacto con la lengua escrita. La *mise en page* es una característica importante para comprender una gran diversidad de los aparentes usos "atípicos" de la puntuación de escritores con poca experiencia. A través del análisis de la puntuación de los textos, así como de las intervenciones de los niños en las entrevistas, fue posible observar que los criterios determinantes de la puntuación fueron los gráfico-espaciales, que orientaron la puntuación externa seguidos de los criterios de naturaleza discursiva, es decir, los que permitieron la delimitación de diálogos en la narración.

El dominio de la organización gráfica de la escritura está fuertemente influenciado por las formas impresas que son trasladadas a los textos manuscritos (Ferreiro, 2001), por tal razón, es imprescindible que los niños participen permanentemente en actos de lectura, en la manipulación, observación y análisis de los portadores textuales para aprender a escribir y puntuar sus textos. La acción de mise en page en el caso de la escritura manuscrita, es una operación secundaria que intercede en el momento en que se toma en cuenta las expectativas del lector (Ferreiro, 2001).

Dávalos (2016), llama a esta fase como *centración exclusiva o excluyente*[27]*,* al observar que existe un eje que relaciona la puntuación con el espacio en que se utiliza. El texto es un todo que aún no se comprende como divisible, por lo que los niños no buscan límites internos, se

[27] También referido como el "eje de ubicación gráfica de la puntuación" (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 26).

centran en la periferia del texto siempre con una función generalizada. Por ejemplo, respecto a la adquisición de los signos de exclamación e interrogación, indica que los signos en un primer momento aparecen en las periferias del texto, sea la línea gráfica o bordes de inicio y final de bloque escrito.

En este mismo sentido, las investigaciones de Möller (2010), Espinoza (2011a) y Dávalos (2016), confirman y ofrecen nuevas aportaciones sobre las justificaciones atribuidas a este tipo de marcación, que han sido cruciales para comprender las respuestas gráficas, los alumnos evitan dar un aspecto aglutinado al texto para "*que no se vea tan junto", "que no se vea amontonado"* (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 29). Si bien, en estos primeros momentos los niños saben graficar y/o pronunciar algunos signos por su nombre, aún no pueden coordinar los usos y funciones de los signos conocidos al mismo tiempo, por esa razón deciden resolver sus obstáculos en cierto orden.

2.3.2. La letra mayúscula ¿Signo o marca de puntuación?

"¿Debemos incluir las letras mayúsculas entre los signos de puntuación?" (1996, p. 130), se pregunta Ferreiro al expresar lo problemático que resultaría hacer una lista para estudiar la puntuación[28]. Si bien es cierto que no es una marca sino una letra, no obstante, "una de las pocas reglas verdaderamente normativas que hay en el uso actual de la puntuación se refiere a la mayúscula obligatoria después del punto" (p. 130). De manera que en el análisis de las producciones infantiles es imposible abandonar mayúscula, frecuentemente olvidada después del punto.

Con el propósito de comprender el uso de las mayúsculas incluido en los usos de la puntuación, Weisz (1998), lleva a cabo una investigación con niños de tres grupos de primer grado en una escuela de Sao Paulo, Brasil. Desarrolla dos actividades con narrativas infantiles; la primera consiste en *transcribir un texto* otorgado de manera impresa en letras mayúsculas a letra manuscrita con la intención de que los niños tomarán decisiones sobre dónde utilizar la mayúscula. Con respecto al uso de mayúsculas en situación de transcripción, los resultados arrojan que en el *primer nivel,* hay una total ausencia de letras mayúsculas o su presencia esporádica al inicio o al interior de las palabras, sin observar algún criterio de regularidad.

[28] Debido a que no todas las lenguas incluyen las mismas marcas ni tampoco conservan la misma función.

En el *segundo nivel,* hay empleo de mayúsculas, pero este uso parece responder a una referencia gráfico-espacial, en el texto se localizan mayúsculas al inicio de cada línea gráfica de forma sistemática para marcar el inicio del texto, sin considerar que su uso no corresponde a los límites sintácticos. La mayúscula ya es concebida a contraposición de la minúscula y su presencia muestra algo que ya no está en el texto, el inicio al comienzo de las líneas. En un *tercer nivel,* el abandono de la mayúscula, de naturaleza gráfico-espacial por un uso propiamente dicho, se ve motivado por la necesidad de indicar al lector los nombres propios (Mayúscula léxica- información semántica) o la segmentación del texto (Mayúscula textual-conocimiento sintáctico y pragmático) a través de un conocimiento sintáctico y semántico[29] (Möller, 2010).

Al establecer una relación entre los niveles descritos y la presencia de las marcas de puntuación, hay una correlación entre la presencia de mayor cantidad de signos de puntuación y los niveles más avanzados de uso de mayúscula, en contraste, con menor cantidad de signos de puntuación en los niveles menos avanzados (Weisz, 1998). En situaciones de transcripción, considerar la presencia de signos de puntuación que los niños usan en su copia manual, está fuertemente relacionada con el uso de formas más avanzadas de la mayúscula, especialmente la mayúscula textual y el empleo de signos de puntuación tanto en cantidad como en variedad.

En relación con la reescritura del cuento, la autora señala que, del corpus de 67 textos obtenidos, 50 mostraron puntos internos que corresponden en su mayoría al nivel donde los niños emplean la mayúscula textual, "[…] que tiene que ver con capacidades que el escritor precisa desenvolver al segmentar un texto en unidades que indiquen al lector cómo debe procesar su texto y para ello deberá coordinar conocimiento sintáctico y pragmático" (Weisz, 1998, p. 4). En el primer nivel de uso de mayúscula no presenta textos con puntos internos, Weisz (1998) señala que existe una fuerte correlación entre el empleo de mayúscula textual y el uso de signos de puntuación y sugiere que la integración de mayúsculas iniciales en los escritos se da en un primer momento, de forma superficial. Su uso adecuado deviene de la capacidad del escritor para segmentar la continuidad de su escrito en partes o frases para dar indicaciones al

[29] Celia Díaz-Argüero y Emilia Ferreiro (2013) mencionan que los niños deben reconocer que las mayúsculas tienen dos funciones principales: "delimitadores sintácticos" (junto con la puntuación) y son "diferenciadores semánticos" (la distinción entre nombres comunes o propios, rosa y Rosa). No obstante, refieren que eso no basta, pues es preciso establecer una relación de equivalencia entre dos conjuntos de elementos del sistema gráfico, definidos de forma simplemente figurativa sin hacer referencia a su función. A través de una serie de datos, muestran dificultades inherentes referidas exclusivamente al sistema gráfico.

receptor del texto, entre estos dos niveles ocurre un proceso de construcción al que le denomina *gramática de la legibilidad*[30]. Derivado del análisis de estos estudios, es posible reconocer la estrecha relación que existe entre los signos de puntuación con otros medios de presentación como el espacio y las mayúsculas.

2.3.3. Puntuación singular o del lector

La puntuación orientada por criterios gráficos forma parte de un momento evolutivo, descubrimiento importante que hace Dávalos (2016) a partir de su investigación centrada en los signos expresivos (interrogación y admiración) y en su relación con recursos léxicos. A través del método clínico-crítico da cuenta de otro tipo de focalización que abre nuevas hipótesis sobre las primeras etapas de la conceptualización de la puntuación. La autora señala que cuando los niños utilizan puntuación expresiva con una función generalizadora lo hacen sólo en la periferia del texto, en los bordes de línea gráfica para resaltar el contenido visual de la producción.[31] Podría pensarse que no atienden al contenido, no obstante, justifican el empleo de los signos expresivos con su *reacción como lectores*, centración que denomina *lector singular o puntuación del lector.*

Sin embargo, por momentos tienen conflictos para distinguir la realidad de la ficción en el texto y emplean la puntuación para señalarlos, una puntuación que muestra la influencia que tiene la centración en el *punto de vista propio*. Por ejemplo, uno de los niños de siete años pone un gran signo de interrogación en la última viñeta de la historieta de *Esopo sobre el león y el ratón*, cuando el ratón roe la cuerda de la red donde cayó atrapado el lobo, lo libera y el león se lo agradece. La entrevistadora le pregunta sobre ese signo de interrogación, el niño responde: "es que me pregunté si era cierto / si / y se ve raro porque qué casualidad que pasó por ahí el ratón y lo salvó / por eso es de preguntarse / es mucha casualidad" (Dávalos y Ferreiro, 2017, p. 49; Ferreiro, 2018, p. 18). El niño acepta que el león y el ratoncito hablan, no obstante, considera que todo tiene sus límites y no se le han dado las condiciones suficientes de entrada al pacto

[30] Término que recupera de Parkes (1992), en referencia al desarrollo histórico de nuevas convenciones gráficas (que en su momento no existían), de los escribas irlandeses con el propósito de facilitar el acceso a la información, que en los textos medievales se traducía a la incorporación de una serie de marcadores, entre ellos, la gran importancia de las mayúsculas al inicio del texto o secciones.

[31] Ferreiro y Pontecorvo (1999), Weisz (1998) y Möller (2010), han encontrado un uso temprano de los signos de interrogación basado en considerar las unidades gráficas del texto.

ficcional, por lo cual, no puede llegar a creerlo, para que pueda entrar es necesario otorgar otras condiciones de credibilidad (Ferreiro, 2018).

Aunque este planteamiento no ha sido corroborado en investigaciones sobre el género narrativo del cuento tradicional (si en la fábula y en la revista infantil), es importante considerarlo porque muestra otra visión de la interpretación escrita que no suele ser considerada objeto de enseñanza. La *puntuación singular del lector* tiene que ver con las características e interpretación de los distintos tipos de textos, mientras en el mundo literario y publicitario es común jugar con la veracidad, en textos jurídicos, científicos o periodísticos la verdad tiene un papel muy importante.

La puntuación de lector es introducida por niños cuyas edades corresponden con la etapa en que el niño no ha considerado la multiplicidad de las perspectivas y permanece encerrado en la suya como si fuera la única posible. Aun cuando estén "guiados por criterios gráficos o por sus reacciones emotivas, los signos que usan son pertinentes para el estado de ánimo al que aluden, utilizan: (*!)* para sorpresa, enojo o admiración; *(?)* para pregunta o incertidumbre" (Dávalos y Ferreiro, 2019, pp. 34-35). Lo que significa que tienen la capacidad de atribuir más de una función a un solo signo. Dávalos (2016) da cuenta que están desarrollando un nivel de análisis entre la información provista por el texto y la que poseen del mundo, además permite saber que los criterios gráficos están en coexistencia con el empeño del niño para interpretar el texto.

2.4. El viaje hacia los límites internos

Ferreiro (1996), investigó los procesos cognitivos que siguen los niños para integrar la puntuación a sus producciones, analizó reescrituras del cuento tradicional de Caperucita Roja elaboradas por niños de Italia, Brasil, Argentina, Uruguay y México, descubrió que la puntuación se manifestaba en los límites del texto y poco a poco, de manera progresiva avanza hacia el interior. Gracias al texto elegido, que se caracteriza por tener varios episodios con discurso directo entre personajes, pudo descubrir que uno de los lugares predilectos para la puntuación interna es en la delimitación entre discurso directo e indirecto, es ahí en donde la puntuación se convierte en "uno de los recursos privilegiados para distinguir fragmentos discursivos de diferente naturaleza dentro de un texto (Ferreiro, 1996, p. 150). La puntuación interna aparece como consecuencia de los cambios discursivos durante el transcurso de la

narración, la necesidad de distinguir el discurso narrado del hablado desencadena la puntuación (Rocha, 1995; Luquez, 2003; Teberosky y Sepúlveda, 2014; Peláez, 2016).

Otros de los lugares donde se concentra la puntuación interna tiene que ver con aspectos visuales y auditivos notables, por ejemplo: *discurso directo*, *listas de elementos*: *sustantivos*, *onomatopeyas*, *interjecciones o exclamaciones, palabras repetidas y la conjunción "y* "*+ verbo declarativo*[32]. "Las listas de elementos de una misma categoría son uno de los microespacios textuales que aparecen como una de las primeras zonas de concentración de la puntuación"[33] (Ferreiro, 1996, p. 135). Además, señaló que, en las fronteras del texto, específicamente entre episodios de la narrativa, también suelen recibir una marcación gráfica. La puntuación que corresponde más estrechamente a los usos actuales de los adultos ocurre entre diferentes fases de la historia (cambios de escenario, apariencia de un nuevo personaje) o al comienzo de la acción (Ferreiro y Pontecorvo, 1999). La afinidad entre la existencia de recursos léxicos y gráficos para la delimitación de los episodios la confirmó Luquez (2003; Luquez y Ferreiro, 2003) en una investigación posterior.

2.4.1. La puntuación en el discurso directo

Una de las primeras ubicaciones internas donde se manifiesta la puntuación en las primeras producciones infantiles es en los confines del discurso directo. (Ferreiro y Pontecorvo, 1999). Respecto a la producción de textos, Ferreiro (1996) muestra una lista interminable de formas distintas que emplean los niños para marcar *el comienzo y final del discurso directo y los cambios de turno de los hablantes* en sus producciones textuales respecto al discurso directo, si bien es difícil catalogarlas y definirlas por su extensión y diversidad, la autora nos ofrece ciertos criterios para evaluar la puntuación utilizada en un texto:

> La pertinencia de la puntuación utilizada; la variedad en los signos empleados; los efectos de marcación "por contraste", esto es, los casos en los que toda la puntuación se concentra en uno de los hablantes, quedando el otro marcado por exclusión; la coordinación (o ausencia de coordinación) entre los signos de puntuación, la distribución de los espacios y el uso de mayúscula u otros recursos gráficos; la consistencia en la

[32] Otros estudios que confirman esta aportación son los realizados por Ferreiro (1991a), Rocha (1995), Castedo (2003), Möller (2010) y Wallace (2012).
[33] En las investigaciones que realizaron Dávalos en el 2008 y Möller en el 2010, evidencian que las series son unidades textuales fácilmente reconocibles por los niños.

> puntuación utilizada a lo largo del texto; la posible especialización de algún signo para ciertos espacios textuales; la interacción entre los recursos de "mise en page" y las elecciones lexicales. (Ferreiro, 1996, p. 155)

Estos aportes permiten apreciar que los niños muestran sus conocimientos de múltiples maneras para la marcación del discurso directo, por el contrario de la mirada normativa que sólo espera ver en las producciones escritas el uso de comillas y guiones. Se puede identificar que marcan el discurso directo a través de diversos recursos, por ejemplo, la identificación del hablante "y *el lobo dijo"* (p. 151), uso de comillas, mayúscula al inicio de cada turno de habla, recursos léxicos, punto, coma, signos de admiración, uso del espacio (cambio de línea en cada cambio de turno), un espacio interlineado entre cada turno (Ferreiro, 1996)[34].

Los infantes manipulan las marcas de puntuación de manera no convencional hasta que gradualmente se aproximan a lo convencional. Ello compromete al docente a conservar un comportamiento empático y tolerante para asimilar los errores y la tardía diversificación en los usos de los signos, puesto que, "llegar a puntuar desde el punto de vista de los personajes del texto es también un punto de llegada, no es un punto de partida" (Ferreiro, 2018, p. 19). Los fragmentos de discurso directo conforman una situación privilegiada para que los niños recurran a la puntuación, porque en estos lugares se concentra la mayor variedad y frecuencia de signos, existe un uso diferencial y discriminatorio, mas discriminatorio no significa necesariamente convencional.

Rocha (1995), ya había advertido una relación paralela entre el dominio de puntuación y el dominio del formato gráfico del texto, no obstante, no profundizó en posibles explicaciones de este desarrollo de la puntuación. Es Ferreiro (1996), quien detalla las formas de la organización interna en la distinción entre narrativa y diálogo de las producciones infantiles y proporciona referentes para comprenderlas. La precocidad atribuida al formato en la disposición visual del texto refleja una aproximación formal de los niños a sus producciones escritas.

Luquez y Ferreiro (2003), utilizan los mismos textos de la investigación desarrollada en 1996 (Caperucita Roja aprende a leer y a escribir), para llevar a cabo un estudio con niños de 4° y 6° grado de Educación Primaria, a quienes se les propuso revisar textos ajenos escritos por

[34] Investigaciones con fines didácticos como las de Castedo y Waingort (2003) y Peláez (2016) corroboran estas aportaciones.

niños de 3° grado. Ellos hicieron una revisión de dos versiones del cuento de Caperucita Roja en pantalla mediante un procesador de palabras. Regularmente las categorías de análisis de las intervenciones que los niños realizan en los textos suelen centrarse en las eliminaciones, agregados, sustituciones o desplazamientos. Sin embargo, las autoras proponen tomar en cuenta los modos de intervención (modificaciones que los revisores realizan) elegidos con respecto a determinado espacio textual de intervención (fragmentos de los textos originales que emiten a partes identificables de la historia). En este caso eligieron un diálogo y un fragmento de la narrativa.

Los resultados muestran que, en el espacio textual de diálogo, todos los niños intervienen en los diálogos canónicos de las dos versiones del cuento ofrecidas, el modo de intervención privilegiado es la puntuación (uso de comas y guiones, signos de exclamación e interrogación, alternancia entre comas y la conjunción "y") como recurso para delimitar espacios de diálogo en la narrativa y separar turnos del habla.

En el espacio textual narrativo, donde se relata el recorrido simultáneo en el bosque de Caperucita y el Lobo, el modo privilegiado de intervención se centró en las unidades léxicas "la combinación de dos pretéritos imperfectos o bien la de un gerundio y un pretérito imperfecto son las combinaciones que los revisores prefieren para expresar simultaneidad" (p. 11). Observan que cuando cierta parte de la historia está bien contada hay menos intervenciones y los modos son menos variados; preservar partes del texto es una decisión del revisor y es conceptualizado como un modo de intervención por omisión. Las autoras concluyen que:

> Los niños modulan su modo de intervención en relación con las características del espacio textual donde van a intervenir y con su conocimiento previo de la historia que está siendo narrada. En el diálogo canónico el modo de intervención privilegiado es la puntuación. En la narrativa correspondiente a la simultaneidad el modo de intervención privilegiado es sobre unidades léxicas. (p. 12)

Rodríguez en el 2009[35], hace una aportación detallada al estudio del desarrollo evolutivo sobre la puntuación en el discurso directo, analiza a través de categorías, cómo los niños de primaria de siete a doce años emplean los signos al puntuar dos textos narrativos (ajenos)

[35] Investigación realizada en el marco de una tesis de maestría que analiza cómo los niños de primaria de siete a doce años emplean los signos de puntuación.

transcritos sin puntuación. En el análisis de datos agrupa a los niños en diversas categorías considerando variedad y cantidad de signos, espacios textuales de uso de la puntuación y la función atribuida a cada signo. También muestra que, previo al uso de los signos para delimitar las voces de los personajes, hay otras consideraciones gráficas que guían la puntuación del niño. Progresivamente lo hacen hacia el interior del texto en función de nuevas variables de información ortográficas, sintácticas y semánticas. Aún no de manera sistemática, pero es posible observar que los niños muestran inicios de exploración del cuento como *objeto textual*.

Los niños comienzan a usar los signos para marcar las voces del discurso, lo hacen con los que conocen: signos de interrogación, de admiración, coma y punto,[36] no precisamente los signos habituales de los textos narrativos, guiones y comillas. Una vez que se dan cuenta que los signos de puntuación pueden utilizarse para delimitar las voces del discurso, presentan dificultades para localizar *qué voz marcar* y *con qué recurso hacerlo*, las formas pueden ser distintas; algunos usan el guion, otros muestran signos como la coma y el punto, que también sirven para delimitar las voces. En las últimas categorías que analiza Rodríguez, descubre cómo emplean el uso de los signos para delimitar las voces del relato de manera sistemática, no obstante, prevalecen diferencias en la voz que deciden marcar: *voz del narrador o del personaje,* y en los recursos que deciden utilizar: *guion sencillo o doble, signos de interrogación o exclamación, dos puntos, paréntesis*.

Con respecto a los signos expresivos utilizados en el discurso directo, Espinoza (2011a; 2011b), realizó una investigación en México con la intención de comprender de qué manera estudiantes de 7 a 12 años emplean puntuación para organizar una narrativa con discurso directo e indirecto. Cuando los niños de entre 7 y 8 años emplean los signos expresivos al interior del texto para enfatizar sucesos, modos del decir y del hacer de los personajes, exploran el *discurso directo* e *indirecto* de la *narrativa* en todos los espacios posibles del texto y utilizan puntos y comas en lugares pocos convencionales como antes de artículos, pronombres clíticos y conjunciones.

Progresivamente, los alumnos de 9 a 10 años se centran en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes y descartan toda la narrativa. Distinguen el relato (historia) del

[36] Como lo confirman las investigaciones de Ferreiro (1996), Castedo y Waingort (2003), Möller (2010) y Peláez (2016).

discurso (diálogo), pero no diferencian sus modos de presentación (discurso directo e indirecto). Hasta en tanto no reservan el uso de signos de admiración e interrogación a los discursos directos de los personajes; el uso poco convencional de la coma desaparece, ahora es utilizada para delimitar unidades de información cada vez más admisibles por niños de 11 a 12 años. El uso especializado y progresivo de los signos expresivos parece estar acompañado del empleo cada vez más pertinente de la puntuación sintáctica (puntos y comas). También coincide con el uso de otros signos, para indicar el discurso directo: *guiones y comillas*.

El estudio muestra que "[…] el contraste entre discurso directo e indirecto potencializó las reflexiones de los niños respecto del uso de la puntuación en un texto narrativo; particularmente fue disparador del uso de puntuación expresiva" (Espinoza, 2011b, p. 8), lo que sugiere un uso *especializado* y *progresivo* de la puntuación expresiva, que parte de su integración en todos los espacios posibles del texto hasta su empleo únicamente en el discurso directo.

2.4.2. Los signos expresivos (admiración e interrogación)

Una de las aportaciones más relevantes de Espinoza (2011a; 2011b), fue la referencia que los alumnos hicieron a ciertas palabras (por lo general adjetivos y adverbios) que relacionaron con puntuación expresiva, o en caso contrario que la propia semántica de la palabra lograba que fuera innecesaria la puntuación. Señaló que estas soluciones eran más frecuentes cuando se trataba de signos de exclamación. Dichos datos permitieron reconsiderar la función que los niños otorgan a la relación entre las marcas gráficas de puntuación y ciertas palabras cuando puntúan un texto.

Respecto a lo anterior, Dávalos (2016) realizó una investigación en escuelas primarias públicas de México con 60 niños que cursaban segundo, cuarto y sexto grado (7 a 12 años) de educación primaria. Solicitó a los niños introducir la puntuación requerida en el texto de una historieta inspirada en la fábula: *El león y el ratón* que conserva su estructura, diseño gráfico y organización. En ella se incluye un recuadro destinado para el narrador y viñetas para los textos de diálogo directo entre personajes, también les da las mismas instrucciones para realizarlo en una portada de revista infantil.

Organizados en parejas se les indicó que puntuaran el texto de manera individual, que compararan sus resultados y explicaran entre ellos cómo utilizaron (o no) la puntuación. La

intervención de la entrevistadora tenía el objetivo de poner de manifiesto las coincidencias y desacuerdos entre ambos niños. Dávalos descubre que otro momento evolutivo, además de las centraciones en aspectos gráficos y el referido al lector singular, corresponde a la búsqueda de los niños de *algo*, una *pista o anclaje* en el texto que ayude a justificar la elección del signo utilizado, este cambio evolutivo sólo se posibilita a partir de una centración semántica. Cabe destacar que Ferreiro (1996), ya había notado la relación entre las marcas de puntuación y algunos recursos léxicos, por ejemplo, las repeticiones[37].

La *pista o anclaje* se hace preferentemente en las *marcas léxicas de modalización*[38] (Dávalos y Ferreiro, 2017, p. 50) localizadas en las descripciones narrativas, hacen referencia a los diálogos directos de la historieta y origina la transformación conceptual de los usos de los signos de puntuación que inició por *consideraciones gráficas* y ahora comienza su trayecto hacia la *consideración de elementos textuales o semánticos*. El niño busca relacionar la interpretación de una palabra a un signo particular, generalmente esta centración sólo atañe a la puntuación expresiva (signos de exclamación o interrogación).

Dávalos (2016), muestra que en el camino evolutivo que siguen los niños de una puntuación centrada en aspectos gráficos hacia una guiada por criterios textuales, hay un recorrido intermedio motivado por la necesidad de encontrar *algo* en el texto que permita justificar el uso de un signo en específico. Ese *algo,* puede estar localizado en el discurso referido, por ejemplo, cuando se usan los signos de exclamación en una viñeta, pero justifican su uso a partir de una palabra ubicada en el recuadro narrativo: *Al león le pareció una idea tan ridícula que dejó ir al asustado ratón mientras se burlaba a carcajadas.* Para algunos niños, la *palabra ancla* puede *ser burlaba o carcajadas* (Dávalos y Ferreiro, 2017, p. 50).

También, agregan las autoras, pueden ser palabras relacionadas con el estado de ánimo o la modulación del discurso del hablante y deciden utilizar los signos de puntuación en toda la frase de la viñeta que dice: *¡Un ratón salvando mi vida que gracioso!* y adjudican su uso de la siguiente manera: "*Es que gritó de risa, mira se está burlando; yo puse los mismos signos, por*

[37] Ferreiro (1996) mostró cómo las repeticiones cumplían una función de encuadre, particularmente de los verbos declarativos que en próximos apartados se detalla.

[38] "Forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de una voluntad que un sujeto pensante enuncia a propósito de una percepción o de una representación de su espíritu" (Bally, 1942, como se citó en Dávalos, 2016, p. 23).

la risa fuerte porque dice carcajada" (Dávalos y Ferreiro, 2017, p. 50). Es una relación vinculada a *elementos textuales* y no a reacciones de lector singular, no obstante, esta focalización se centra únicamente en un conjunto de marcas de modalidad como adjetivos, verbos y sustantivos.

Tomar en cuenta la consideración de los aspectos semánticos, ayuda a los niños a identificar las *acciones en la narración* o las acciones referidas en el texto; esto indica un progreso conceptual, porque la centración en los marcadores de modalidad lleva al niño a descentrarse de los aspectos meramente gráficos. El resultado "es la necesidad de separar cada acción, por lo tanto, hay una reformulación del concepto "separar" que a su vez reformula la función separadora de la puntuación básica" (Ferreiro y Dávalos, 2019, p. 39). La narración del relato está compuesta por hechos que suceden de forma cronológica y causal, cuando los niños separan las acciones aparecen los primeros usos de puntuación básica (puntos y comas)[39] interna en la narrativa. Estas separaciones suponen una significación de sucesión temporal de la coma, cuando se hace corresponder con los verbos en acción (Ferreiro y Dávalos, 2019; Ferreiro y Ribeiro, 1996).

Dávalos y Ferreiro (2019), ejemplifican la manera de descubrir esta aportación de la manera siguiente: cuando los niños designan puntos suspensivos al final de algunas acciones (donde se esperaría un punto final), lo hacen y lo justifican con verbos (dormir, burlar, huir) que remiten a acciones iterativas y durativas. La prolongación del tiempo de estos verbos no puede ser señalada por una coma (que indica acciones sucesivas) ni por un punto (porque indica el final de la acción). Algunos niños encuentran la solución al representar el presente continuo, otros usan los puntos suspensivos[40], pero para otros, "la continuidad se asegura no introduciendo marcas de puntuación" (p. 40).

Esta aportación, es muy importante debido a que nos permite entender que, la no puntuación, puede ser un recurso utilizado por los niños para dar continuidad a los hechos y el

[39] Algo similar descubrieron Ferreiro y Ribeiro (1996) al analizar textos de escasa puntuación, pudieron identificar que los niños utilizan el punto o la coma con una "función temporal", porque el signo se ubica entre dos enunciaciones que no pueden ser inmediatamente sucesivas (en los hechos sí) sino que debe mediar un lapso entre una y otra. Por ejemplo, cuando en la escritura del cuento de Caperucita Roja, el empleo de una coma marca el intervalo temporal entre la acción en que el personaje "el lobo" toma el atajo, con la de su llegada a la casa.

[40] Möller mostró que los niños emplean los puntos suspensivos para hacer referencia a las pausas en la elocución: *"Ah/porque/le da un tiempito para pensar al chico"* (Möller y Ferreiro, 2013, p. 213).

espacio en blanco como un signo de duración prolongada de las acciones. Un fenómeno que sucede también con algunas marcas de modalidad de la enunciación (voz baja, murmullo, risa), que de igual manera quedan marcadas por la falta de un signo porque no pueden ser representadas por la puntuación, les implica una decisión no azarosa. Para otros niños las palabras ya dicen cómo deben ser interpretadas y la puntuación es innecesaria, por ejemplo, la palabra *cuidado*. Las palabras escritas les ofrecen información suficiente para expresar la manera de hacer y decir de los personajes "[…] yo lo quite porque en asombrado ya dice asombrado y los signos de admiración sirven para esas cosas que se dicen asombrado" (Espinoza, 2011b, p. 6).

En estas justificaciones se pone en relieve la interacción entre aspectos léxicos y puntuación; en una se justifica *tal* signo por la presencia de *tal* palabra y en otra, no se agrega ninguna marca por la presencia de *tal* palabra ya que lo haría reiterativo. La relación entre *marcadores lingüísticos de modalidad* y *uso de la puntuación* es el inicio del trabajo sobre el espacio textual, se abandona la puntuación expresiva del lector, esa que hacía vivir las acciones enunciadas en el texto como reales e inicia la descentración del lector singular que pasará a ser uno cada vez más cercano al lector múltiple.

¿Cómo se desestabiliza la relación *puntuación y léxico ancla* una vez que los niños han establecido la relación entre *puntuación* y *marcadores de modalidad?* Esta relación se desestabiliza cuando los niños se enfrentan a dos marcas léxicas sobre las cuáles es posible anclar el uso de un determinado signo de puntuación, por ejemplo, cuando en un mismo texto encuentran una palabra que expresa modalidad exclamativa y otra que expresa modalidad interrogativa[41] *¿REY LEÓN HAS PENSADO QUE? ¡SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA*! La localización de marcadores de modalidad interrogativa *QUÉ, HAS PENSADO*, propician la necesidad de distinguir aquello que corresponde a una enunciación interrogativa, en tanto que las marcas de modalidad asociadas a eventos desfavorables o a la modulación de la voz *SOLTAR, SALVAR LA VIDA* (Dávalos, 2016).

Esta decisión es difícil de ejecutar porque ¿Cuál es la modalidad que se marcará?, ¿Cuál es el signo que se va a utilizar? y ¿Cuál es el lugar donde se va a ubicar? Definir el lugar del

[41] En la investigación que realizó Möller en 2010, ya había referido que un problema que los niños detectan, propio de la escritura del discurso directo, es que en una misma enunciación puede haber partes con distintos matices de significados y de entonaciones lo que complica aún más la puntuación con signos expresivos.

signo implica identificar los límites iniciales y finales de los enunciados que contienen dichas marcas en el interior del texto. Desde el punto de vista cognitivo, esta solución implica reformular la noción de texto como una unidad divisible en constituyentes menores que no necesariamente coinciden con unidades sintácticas convencionales. Además, los niños han mostrado que no pueden delimitar y agregar expresión al mismo tiempo[42], cuando se encuentran ante esta dificultad pueden elegir y puntuar a partir de una marca de modalidad (el niño tiene conciencia del problema, pero decide ignorarlo), o atender a las diferentes marcas de modalidad y puntuar los bordes del texto con una combinación de signos (Dávalos y Ferreiro, 2017).

Pero, la combinación de signos no sólo resuelve la dificultad de puntuar a partir de dos o tres palabras *ancla*, sino también puede solucionar los problemas de marcar matices de oralidad que la puntuación expresiva no puede lograr, por ejemplo: ***(¡****TEN PIEDAD DE MÍ DÉJAME IR!****)*** mientras que los signos de admiración representan el susto del ratón, los paréntesis ayudan a introducir la voz tímida[43]. Como se puede advertir, para la psicogénesis un error visto desde una perspectiva normativa es avance evolutivo, son errores de desempeño. Explicar el proceso de transformación conceptual de un objeto supone comprender que "la precedencia suele estar dada por nociones que no prefiguran las subsiguientes, pero que permiten su aparición a través de los conflictos que ellas mismas contribuyen a engendrar" (Ferreiro, 1991b, p. 3).

El anclaje léxico da lugar al uso de puntuación interna y al inicio de la coordinación de las clases de puntuación, además, de la posibilidad de utilizar más de un signo en un mismo espacio gráfico. Descubrimiento que hizo Möller en 2010, al señalar que "parece avanzar en paralelo el conocimiento de los signos con sus funciones propias y los conocimientos

[42] Este dato convalida la aportación realizada por Möller (2011).

[43] Esta aportación refuerza los descubrimientos previos de otras investigaciones, por ejemplo, este tipo de problemas y soluciones fue expresado en el análisis de la reescritura del cuento de Caperucita roja, donde en el diálogo crucial entre la niña y el lobo disfrazado (¡¿Por qué tienes la boca tan grande, abuelita!?), los niños admiten ambos signos, unos u otros o ambos a la vez (Ferreiro, 1996). Otro ejemplo claro es cuando una niña conoce el nombre del signo de interrogación pero al tratar de explicar su función pareciera estar hablando del signo de exclamación; en un extracto de la entrevista dice: "decís una cosa esplendidosa//cuándo vos querés decir esa palabra//ponés un signo//cuando te sorpendés de algo// cuando//o sea si vos nunca viste una computadora y la ves//te sorpendés", la niña tiene razón porque la sorpresa acepta tanto una entonación interrogativa, como una exclamativa. O cuándo una niña emplea doble signo al final de la línea gráfica (Y EL QUE NO HAYA ENTENDIDO, QUE LEVANTE LA MANO!!) para atenuar la dureza del imperativo "Para que no parezca muy estricto, no sea tan exigido" (Möller y Ferreiro, 2013).

sintácticos, esto es, la distinción/coordinación de las distintas unidades del fragmento, que pueden entablar relaciones internas justamente a partir de sus diferencias" (p. 166).

La identificación de los cambios discursivos ha propiciado otras nuevas reformulaciones, ya que las acciones de la narración ya no son sólo eventos cronológicos que se van desencadenando, "son acciones que aparecen en cierto orden o que son dichas de cierta manera (actos del habla y modulación) porque hay una finalidad: el que dice, dice de cierta manera porque tiene una intención sobre el otro (a quien se lo dice)" (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 46). Los niños ven en las palabras ancla pistas de cambios enunciativos. La puntuación comienza a vincularse con las intenciones de los hablantes que pueden ser inferidas por medio de los marcadores discursivos, inferencias que no sólo afectan la elección del signo sino también su ubicación y originan una *relación de las intenciones comunicativas con la puntuación*. (Dávalos y Ferreiro, 2017)

Identificar los *cambios discursivos* con la interpretación de los *marcadores de modalidad* propician nuevos obstáculos, pues ahora hay que indicar "¿Quién dice y a quién?, ¿Cómo se lo dice? y ¿Por qué se lo dice de cierta manera?" (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 46). Esta manera de trabajar sobre el espacio textual desprende aún más reflexiones que deben ser coordinadas entre sí; el momento evolutivo concentrado sólo en elementos *semánticos y pragmáticos* ahora involucra también criterios *enunciativos*.

Una última fase de la investigación de Dávalos (2016), permite puntualizar dos descentraciones más: en la primera, se transita de lector singular a un lector múltiple. El niño se comporta como un escritor que intenta anticipar las posibles interpretaciones de otros lectores, este tipo de *rompimiento* impacta de manera significativa en la elección de la marca de puntuación que va a utilizar. La segunda, refiere al recurso empleado para identificar y *anclar* la puntuación en ciertas palabras. El recurso prevalece, pero ahora manifiesta distintos matices que les propician múltiples reflexiones; desde "coordinar aspectos enunciativos y posicionarse como lector múltiple", hasta "basar la elección de la elección del signo en el efecto que el escritor desea provocar en su destinatario" (Dávalos y Ferreiro, 2019, pp. 48-49). Siendo así, entonces ¿Cómo puntuar el texto para provocar ciertas interpretaciones? Los niños valoran cuáles serán los posibles efectos de puntuar con uno u otro signo en la interpretación del lector múltiple.

Desaparece la focalización en los marcadores de modalidad como justificación del uso de las marcas, ahora los signos de puntuación se convierten en la estrategia y/o herramienta de un posible escritor para dirigirse a otros y lograr un fin. Los niños pueden coordinar la elección y ubicación del signo a partir de criterios gráficos, semánticos y enunciativos al mismo tiempo y, operar sobre el texto con base al conocimiento que tienen sobre su repertorio de marcas de puntuación y el significado del texto, por ejemplo: si uso "tal signo" la interpretación de esta palabra o enunciación va a ser "esta", si cambio el signo, la interpretación sería "otra" (Dávalos y Ferreiro, 2019). En este momento, los estudiantes logran posicionarse como revisores de un texto ajeno destinado a otros lectores y comprenden que la puntuación puede afectar la interpretación del texto. Esta última descentración coincide con la entrada de las operaciones formales, cuando los sujetos pueden anticipar eventos en el campo de lo posible (Dávalos y Ferreiro, 2019).

También, Dávalos (2016), abona a las investigaciones precedentes y muestra la importancia de aceptar las reflexiones refinadas que hacen los niños sobre las insuficiencias de los sistemas que deben aprender[44], de la insuficiencia de los signos expresivos. Por ejemplo, en la viñeta donde el ratoncito le dice al león TEN PIEDAD DE MÍ, uno de los niños dice que puso signos de admiración *"porque el ratón se dio un susto y está llorando por ese susto / los paréntesis son por él / como / murmullo de cuando llora"* (Ferreiro, 2018, p. 30); utiliza una combinación de signos y está empleando los paréntesis como si fueran signos expresivos.

Los alumnos protestan contra la puntuación: *"cómo se puede poner el mismo signo de admiración al león que ruge y al ratoncito que es chiquito y apenas si puede chillar"* …, *"es que no encuentro para hablar en voz baja, cuál sería el signo para hablar quedito"* (Ferreiro, 2018, p. 30). El objetivo era encontrar un recurso de puntuación para distinguir el *fuerte rugir* del león y el *hablar quedito* del ratón[45]. Esta situación permite observar cómo evoluciona el

[44] En la investigación que realizaron Mónica Alvarado y Emilia Ferreiro (2000), demostraron este tipo de insuficiencias en un estudio realizado a niños de cuatro y cinco años sobre la escritura de números en un contexto no numérico. Evidenciaron un uso de *números rotados*, la rotación de la forma gráfica del número como solución intencional e inteligente porque no encuentran otra manera de representar la diferencia entre el "tres y el treinti", por ejemplo. Lo que regularmente se atribuye a niños disléxicos, nos muestra que no todas las rotaciones son iguales, ni atienden a las mismas razones. Los niños se enfrentan con la insuficiencia del sistema de representación (Ferreiro, 2018, p. 28).

[45] En una investigación realizada con fines didácticos, con niños que inician la educación básica en Argentina, Peláez (2016) muestra algo similar, propone la reescritura de cuentos tradicionales a alumnos que inician la educación básica analiza cómo una niña le sugiere agregar el modo en el que el personaje dice cierta expresión *"como que lo dice llorando".* Una niña, propone agregar iconos que lo represente: "pone lagrimitas". La autora

pensamiento de los niños, aunque no siempre evoluciona para que aumenten los usos correctos o adecuados de la puntuación.

> Debemos reconocer la presencia de dos dificultades insoslayables: admitir que los niños piensan y que ese pensamiento nos concierne porque lejos de ser azaroso muestra regularidades. No solamente muestra regularidades, sino que estas regularidades nos enfrentan con otras lógicas del pensar acerca de objetos de conocimiento sobre los cuales, nosotros adultos, tenemos certezas inamovibles. Si además agrego la variable *se trata de modos de pensamiento en evolución*, el asunto se vuelve demoníaco, porque no entiendo cómo piensan lo que piensan y además debo atender una evolución que tampoco sigue pautas precisas de acercamiento a lo que debieran pensar. (Ferreiro, 2018, p. 24)

No se trata de una evolución donde paso a paso, signo de puntuación por signo de puntuación se va acercando a la norma, "hay avances conceptuales que se reflejan en retrocesos en la ejecución" (Ferreiro, 2018, p. 25). Hasta aquí se ha podido apreciar cuáles son las marcas de puntuación más frecuentes en la producción infantil, así como algunos de los espacios en los textos que provocan su implementación, pero ¿Qué otros signos pueden utilizar los niños en la escuela primaria?

2.5. Las conceptualizaciones infantiles en la puntuación de textos. Cantidad y variedad

En el contexto de trabajo de textos narrativos, Rocha (1995) también descubre que hay un proceso en la diversificación de los signos de puntuación. El registro de las combinaciones por número de signos variados y de sus usos en los diferentes contextos, reveló que surgen en secuencia y en conjuntos afines, lo que sugiere que la puntuación es adquirida en un sistema de unidades que se definen en contraste con otros signos. Con el uso exclusivo de un único signo, generalmente el punto, el niño avanza hacia el uso paulatino de signos nuevos: la coma, el guion, los dos puntos, etc.

La adquisición progresa en momentos sucesivos que agregan signos paso a paso, la frecuencia de un signo va aumentando y se consolida cuando otro se integra a su repertorio:

---

atribuye esta aportación apelando al uso de iconografías en algunos cuentos, no obstante, desde esta perspectiva es posible atribuir la aportación de la alumna al objetivo de encontrar un recurso de puntuación para distinguir la manera en que dice cierto personaje tal expresión.

primer momento [.], segundo momento [. + ,], tercer momento [. + , + -], cuarto momento [. + , + - + :], quinto momento [. + , + - + : + ¿], sexto momento [. + , + - + : + ¿ + (…)]. En cada momento los signos constituyen un repertorio provisional, con el que el niño se enfrenta a la escritura, a medida en que se integran signos nuevos también se agregan contextos de uso. Hay una tendencia a incrementar las marcas a medida que se diversifican.

Posteriormente, en 1996 Ferreiro corrobora esta afirmación al mostrar que el punto es el signo de puntuación más usado, le sigue la coma con frecuencias muy similares. En un rango intermedio se ubican: los dos puntos, las comillas, un guion, interrogación, admiración, con menos frecuencia los puntos suspensivos, el punto y coma, los paréntesis y guiones. También muestra tres factores que indican o parecen ser un predictor de la variedad y la cantidad de puntuación: la completud de la historia (presencia de todos los episodios), el uso de puntos internos y la presencia de entradas pospuestas (dónde vas dijo el lobo), que se relacionan con el aumento en la cantidad y variedad de puntuación. Los cuentos más completos con puntuación interna y donde se usan entradas pospuestas como recurso, suelen coincidir con los textos más puntuados y con mayor diversidad de signos.

En una investigación que Cárdenas desarrolló en 2001[46], también hace referencia a la manera en que los niños piensan la marca gráfica cuando escriben en la carta y en el cuento. Reafirma que efectivamente los dos géneros discursivos, epistolar y narrativo, ponen a los niños frente a distintos propósitos comunicativos y ante distintas clases de organización textual. Por consiguiente, generan una serie de construcciones que hacen que los niños no piensen la función de la marca gráfica de la misma manera, o que si bien, los principios con los que operan son los mismos, cada tipo de texto hace que dichos principios se actualicen de forma diferentes porque se acentúan distintos factores en uno y en otro caso.

Por su parte Zamudio (2004), dice que la mayúscula, el punto de frase, la coma, los signos de admiración e interrogación, los dos puntos, el guion, los paréntesis y las comillas son los signos que más rápidamente los niños utilizan convencionalmente. Wallace (2012) corrobora que, en los textos narrativos, la coma es el signo que presenta mayor número de frecuencia en las producciones infantiles, seguido por los puntos seguido y aparte. No obstante, en el tipo de

[46] Investigación realizada en tres escuelas, una urbana privada, situada en la capital de la provincia de Salta y dos escuelas rurales ubicadas en el departamento de Cafayate de la misma provincia en Argentina, con niños de tres y cinco años de escolaridad.

texto epígrafes suelen hacer su aparición signos muy poco frecuentes en las narrativas: *paréntesis y comillas*. Esto permite pensar en la estrecha relación que mantiene la puntuación con el tipo de texto con que se trabaja.

Por su parte Möller (2010), analiza la evolución de las conceptualizaciones de los niños acerca de la puntuación de textos. Realiza un estudio con niños de 2˚, 3˚, 4˚ y 5˚ grado de dos escuelas primarias de Argentina y organiza dos grupos de trabajo para que desarrollen actividades diferenciadas. En el primer grupo, los niños en parejas revisan y comparan una misma copla con diferentes opciones de puntuación, luego se les solicita elegir la copla que consideren mejor escrita. Después les pide que revisen una copla con estructura similar a la anterior, pero sin puntuación para que agreguen las marcas requeridas.

En el segundo grupo, las parejas realizan la lectura y puntuación de historietas, etiquetas de envases comerciales y noticias periodísticas. En éstas últimas, se muestra una primera parte puntuada con separación de párrafos, y una segunda parte en texto continuo sin signos; se les pide que la lean y agreguen los signos faltantes. Las etiquetas tienen el objetivo de mostrar signos similares a los de puntuación, pero en distintos contextos (abreviaturas, números, direcciones electrónicas, etcétera). Para ello se les propone leerlas y se les plantean preguntas vinculadas al reconocimiento y función del signo.

En las historietas, se presentan dos tiras sin modificar y dos sin signos, se les pide que observen y analicen la puntuación y luego discutan qué signos se necesitan agregar. La diversidad de actividades y tipos de texto en diferentes grados escolares, tiene el propósito de analizar la cantidad y variedad de signos de puntuación utilizados por los alumnos a lo largo de su escolaridad. Así como los distintos usos que le atribuyen a determinados signos de acuerdo con el tipo de texto. Los resultados del estudio coinciden con las investigaciones de Rocha (1995) y Ferreiro (1996), respecto a los signos más utilizados, pero aporta nuevas reflexiones en torno a su uso, su vinculación con las situaciones de enseñanza y las verbalizaciones sobre la propia acción de puntuar.

Respecto a la cantidad y variedad de signos utilizados, el *punto y la coma* aparecen en todos los textos, en las historietas las comas internas son difíciles de ubicar para los niños de 2˚ grado. Aparecen vinculadas a palabras (lo, que, no, sin, desde) lo que ya no sucede en tercer grado y posteriores, pues es ubicada con pertinencia sintáctica. El uso de *coma de lista* está

resuelto desde tercer grado, siendo un signo y espacio textual precozmente localizado en contraste con otros signos. Investigaciones como la de Wallace (2012)[47] confirman esta afirmación y muestra que, únicamente los niños de segundo grado o menos avanzados en la alfabeticidad del sistema de escritura alternan entre el uso de "coma" conjunción "y" los términos de la enumeración, por lo que resulta problemática esta relación. La discusión referida al uso de la *coma / y* en espacios textuales de enumeración de elementos aparece sólo en 2˚ y 3˚, no en grados subsecuentes.

Respecto a los *signos expresivos,* se observa que su empleo es precoz, se utilizan mucho en la historieta, pero con dificultades. Los niños *reconocen tempranamente el contexto de diálogo y la necesidad de agregar expresiones,* por ejemplo: en la noticia, los dos puntos y las comillas pueden ser empleados por alumnos desde el 3˚ grado en adelante. Los más pequeños delimitan el discurso con signos generales, los de 4˚ y 6˚ grado no dudan del lugar de inicio y cierre del discurso directo. Los estudiantes de 6˚ grado emplean los dos puntos y las comillas para señalarlo.

Como espacio textual el *discurso directo* es privilegiado, es un lugar susceptible de recibir puntuación, no obstante, su señalización es más tardía que la coma de lista. Además, la marcación del discurso directo está ligada a la localización previa de las voces en el texto, y es más clara cuando se trata de formas narrativas. Los niños de 4˚ y 6˚ emplean los signos para marcar los matices de la oralidad que intentan representar. En la historieta, los niños pequeños no pueden conciliar puntuación básica con expresiva, es decir, delimitar y agregar expresión al mismo tiempo, como se mencionó en el apartado anterior.

Sobre las *verbalizaciones o justificaciones,* acerca del uso y las funciones de los signos que se obtuvieron de las tareas de producción de puntuación se recupera lo siguiente. Con relación al *punto,* los niños de 2˚ grado, argumentan su uso para separar "cuando hablas de otra cosa", o en una función práctica, "brindar señales organizadoras para la lectura". Los de 3˚ grado, refieren a su empleo para marcar diferencias vinculadas con el contenido informativo, o para indicar al lector que el texto ha finalizado. Los de 4˚ grado, ya especifican los tipos de

[47] Que tuvo por objeto indagar por medio de una investigación didáctica cómo los niños de Primer Ciclo de Educación Primaria en Argentina, que ya escriben alfabéticamente o con escrituras próximas a ser alfabéticas, resuelven el problema de dar indicaciones al lector mediante el uso de puntuación.

signos existentes, y los de 6˚ grado dan algunas cosas por sabidas y directamente las emplean, como el caso de los tipos de punto.

Respecto de los *dos puntos,* los de 2˚ grado comprenden el uso escolar del signo "lo que sigue a la derecha de los dos puntos completa la información de lo que procede" (Möller, 2010, p. 237). Los de 3˚, 4˚ y 6˚ grado, adjudican su función para indicar el discurso directo. Aceptar que un signo de puntuación asume más de una función no es una situación fácil, y los niños de 3˚ y 4˚ enfrentan este problema, al igual que los de 6˚ grado cuando son enfrentados a distintos soportes textuales.

Sobre la *coma,* todos coinciden en que "sirve para separar" pero el problema es saber qué y cómo separar[48] (Möller, 2010, p. 239). Cárdenas (2001) y Wallace (2012) muestran cómo los niños justifican el uso de la coma de manera similar, aducen su función enumerativa: "se usan cuando son muchas cosas de lo mismo". Los niños mayores refieren no sólo a numerar, además explican que podrían utilizarse "comas" o "y" para poder dar la continuidad a la oración (interacción de las comas con las conjunciones). Es decir, perciben otra función, separar y unir a la vez partes del discurso (Möller, 2010, p. 242). Yamilla Wallace (2012) refiere que hay casos excepcionales que adjudican a la coma la función de dirigir más eficientemente la lectura[49].

Las *comillas,* se utilizan en las coplas y las historietas, los niños de 2˚ y 4˚ grado expresan que corresponden a una función expresiva: "que causan como fuerza para decirlo", así como a su uso escolar "marcan palabras raras o que se usan cuando es algo muy interesante o es un título". Los niños otorgan a las comillas la función de destacar, incluso hasta su uso con sentido enfático: "para que quede más divertido", pero no advierten, por ejemplo, que en la noticia este recurso marca el discurso.

Möller argumenta que la mayoría de los niños atribuyen a las comillas la función de puesta en relieve. En las verbalizaciones infantiles las comillas aparecen para distinguir el discurso directo, siempre vinculado a algún valor agregado como: "aclarar lo que declara" "lo que dice es importante" "lo que podría enmarcar son dichos, cosas que mucha gente dice" (2010,

[48] Los niños refieren respecto al uso de la coma: "para marcar un cambio de tópico" (Wallace, 2012, p. 274) "los niños emplean coma cuando hay un cambio de tema" (Cárdenas, 2001, p. 247).

[49] La autora ejemplifica cómo una alumna otorga a la puntuación una de las funciones que a lo largo de la historia se le ha adjudicado, pero que en la actualidad no resulta la función principal del sistema de puntuación. "ahí cuando está la coma tenés que respirar aire y después seguir leyendo... porque si seguís, lees todo seguido y te quedas sin aire" (Wallace, 2012, p. 230).

p. 246-250). Empero, en investigaciones como la de Wallace, realizada con textos descriptivos (epígrafe), se ha evidenciado cómo los niños agregan comillas para citar el discurso directo de un enunciado que asume la primera persona. Sus argumentos dan cuenta de ello: "porque dice `mi mamá` (enfatizando mi)" "si, ves que dice mi barrio (enfatizando mi)" (2012, p. 273).

La diferencia en las funciones que los estudiantes adjudican a las "comillas" corresponde con los distintos tipos de textos en los que estos signos son utilizados. Es decir, las funciones que los niños le otorgan a las comillas se vinculan al tipo de texto en que se usan, lugar textual que ocupa y los propósitos que se persiguen. Igual que la polivalencia de los dos puntos, las comillas generan un problema respecto a su uso y función.

A partir de este recorrido sobre la cantidad y variedad de los signos de puntuación que es empleada por los niños, Möller muestra que, en situaciones de producción, a mayor trascendencia escolar, mayor uso de signos de puntuación y de mayúscula inicial[50]. Otros estudios como el de Dávalos (2008) y Cárdenas (2001) habían expresado ya esta idea pero, Wallace considera que las conceptualizaciones de los niños respecto al sistema de escritura no necesariamente se vinculan con la edad cronológica y el grado escolar. Por ello considera el "nivel de escritura", lo cual le permite reafirmar que la tendencia a utilizar puntuación en los textos se incrementa con el nivel de escritura de los niños (2012, p. 267).

En ese mismo sentido Ferreiro (1996), señala que en el caso de los niños hablantes de español la condición social introduce fuertes variaciones en la escritura. Los niños de clase media completan sus historias y los niños de clase baja no lo hacen. Es preciso recordar que la completud de la historia es una de las variables relacionadas con la frecuencia de puntuación interna. Las investigaciones de esta línea psicogenética no dejan de sostener que, factores como la edad, la escolarización, la procedencia social, no pueden explicar por sí mismos la comprensión de la puntuación en el niño. No obstante, a veces se matizan estas afirmaciones, al menos en relación con la escolaridad (Rocha, 1994).

Tres aspectos importantes vinculados con el sistema de puntuación se desaprenden: los niños son sujetos activos en el aprendizaje de este complejo objeto de conocimiento. La

[50] Aseveran que "la introducción de puntuación en un texto propio pareciera consistir en un recurso avanzado empleado por niños con mayor trayectoria escolar" (Dávalos, 2008, p. 81). y refiere que los textos producidos por los niños que presentan más cantidad y variedad de marcas de puntuación son aquellos que tienen mayor escolarización e interacción con la lengua (Cárdenas, 2001, p. 457).

puntuación evoluciona precozmente en los textos prototípicos de la lengua escrita (prosa continua), en tanto es más azarosa en aquellos que intenta acercarse a la oralidad informal (Möller, 2010, p. 290). Y, que tanto las situaciones de revisión, como la interacción con diferentes portadores de textos, cumplen un rol fundamental en la comprensión del sistema de puntuación.

2.5.1. El uso y función de las repeticiones como cohesión del discurso

Ferreiro y Ribeiro (1996), señalan que una de las características que llamó más la atención en las producciones infantiles fue la diversidad de material lingüístico *reiterado*. Se repiten letras, elementos lexicales o grupos de palabras; si bien algunas de estas expresiones resultan considerablemente razonables, otras parecen ser *incomprensibles o desviantes*. Son estas últimas, las que se consideran objeto de interés, ya que representan un acceso para comprender el desarrollo del trabajo constructivo que implica la organización textual, pues regularmente siempre se analiza lo que es esperable, aceptable o frecuente.

Las autoras refieren que, en los textos escritos de los niños, la *repetición* ha sido considerada como mecanismo de cohesión del discurso. Específicamente en los cuentos tradicionales "las repeticiones cumplen funciones bien estudiadas y ayudan a la memorización de la historia tanto como al encadenamiento de los episodios y a aspectos melódicos y rítmicos de textos pensados para ser oralizados" (Ferreiro y Ribeiro, 1996, p. 166). Sin embargo, en el contexto educativo siempre son referidas de forma negativa desde un punto de vista normativo. Evitarlas es una indicación común dentro del aula, además es uno de los elementos más corregidos en los textos, regularmente es controlada por reglas que restringen su uso, y sólo se aceptan algunas excepciones en textos literarios y poéticos.

Asimismo, observaron las repeticiones que los alumnos escriben en sus producciones, tratando de develar las funciones que pueden cumplir en el desarrollo de la competencia textual. Descubrieron que podrían cumplir la función de organizar el texto, tal como ocurre con la puntuación, también podrían ser un lugar privilegiado para observar distinciones entre lo oral y lo escrito. El resultado de dicha investigación podría resumirse de manera simple y breve de la

siguiente manera: "*disminuyen las repeticiones a medida que aumenta la puntuación y el uso de conectivos*"[51] (p. 196).

No obstante, es difícil estudiar la puntuación sin tomar en cuenta los distintos tipos de reiteraciones encontradas. Sólo al verlas con ojos de productor de texto (y no como corrector) se podrán develar las funciones que pueden cumplir en el desarrollo de la competencia textual del niño que construye narrativas por escrito. Para ello dichas autoras comparten algunos ejemplos de tipos de iteraciones que pudieron identificar en los textos. Las repeticiones con *función enfática* generalmente constituyen pares o tríos de elementos lexicales, pueden localizarse en la *narrativa o en el discurso directo*, en la *narración* se pueden ubicar letras (Grrrrrr, Aaaaayyy) o palabras (curu, curu, toc, toc).

En el diálogo es posible encontrarlas sobre exclamaciones (auxilio, auxilio; socorro, socorro), vocativos (Caperucita, Caperucita; abuelita, abuelita) y verbos, ya sea para incitar una acción inmediata (pasa, pasa; corre, corre) o intensificar la duración de la acción, la fuerza o su carácter iterativo (caminó y caminó; corrió y corrió). También se les puede localizar en adverbios (luego, luego; más y más), adjetivos (alegre, alegre; corto, corto) o frases adverbiales o adjetivas (rápido el lobo rápido el lobo; era tan, era tan viejita) que funcionan como intensificadores, tanto en el diálogo como en la narrativa. Dichas repeticiones, pueden estar separadas por un signo de puntuación (comas, signos de exclamación) o por la conjunción "y". Además, pueden estar sobre la misma línea gráfica o en un cambio de línea.

Otro tipo de repeticiones son las que se denominan *similares,* pero *con elementos intercalados o elaboración final*, pueden ser localizadas en el discurso directo y en la narrativa. Por ejemplo, en el caso de elementos intercalados, cuando dos exclamaciones o afirmaciones enmarcan a un vocativo (*adiós,* mamá *adiós*), o viceversa cuando el vocativo enmarca (hija no te equivoques hija). También pueden ser utilizadas de forma interrogativa para intensificar la fuerza indagativa (dónde está la abuela lobo malvado dónde está). Estos ejemplos, refieren únicamente a cuando la distancia es mínima entre elementos repetidos y que involucran un vocativo (ya sea como elemento repetidor o como elemento enmarcado). Así mismo, reflejan la dificultad que presentan los niños para recuperar la información necesaria al estructurar su texto.

[51] Ferreiro (1996) menciona que es de un simplismo absurdo referir a esta afirmación "y, sin embargo, es cierto que hay una estrecha interacción entre estos dos aspectos, a tal punto que nos hemos atrevido a sugerir que es muy difícil estudiar la puntuación sin tomar en cuenta las repeticiones" (pp. 196-197).

Las *repeticiones con la función de marcar claramente los límites del discurso directo* se utilizan de la siguiente manera: una primera introducción del hablante (entrada antepuesta: "el lobo le dijo") y una reiteración final (entrada pospuesta: "dijo el lobo"), logran el mismo efecto que consiguen otros recursos gráficos (comillas, guiones, dos puntos, mayúscula, cambio de línea entre otros). "Las reiteraciones léxicas cumplen una función de encuadre que podría ser asumida por la puntuación" (Ferreiro y Ribeiro, 1996, p. 177). Es de llamar la atención que un niño que aún no domina los recursos gráficos de la puntuación recurra a las repeticiones léxicas para marcar las fronteras de los fragmentos donde él escribe como narrador y donde hace hablar a sus personajes (Siro y Ferreiro, 2008).

Ahora bien, cómo articular esto con lo que se ha referido anteriormente, que los textos con al menos una entrada pospuesta se constituyen con mayor incidencia de puntuación, o en palabras de Ferreiro "¿Cómo es posible que las entradas pospuestas sean predictoras de puntuación y, al mismo tiempo, que se trate de un recurso léxico de quienes no dominan aún la puntuación?" (1996, p. 178). Ella misma otorga la respuesta, al atribuir la aparente contradicción a una visión aditiva del desarrollo:

> Primero no hay puntuación y luego empieza a aparecer, se incrementa y termina por ser correcta (acumulando experiencias de lector e instrucciones escolares). Sin embargo, el desarrollo psicológico (en todas sus facetas) dista de ser lineal y acumulativo… La necesidad de marcar fronteras internas solo comienza con la consideración del cuento como texto en sí, además de sus características formales externas. La necesidad de indicar bloques, segmentos o fronteras insertas dentro de otras fronteras permite prestar una nueva atención a la puntuación y empezar a servirse de ella como recurso gráfico. Pero esa puntuación incipiente no da aún todas las garantías requeridas. Los recursos léxicos están disponibles y son quizás más confiables que esas pequeñas grafías. (1996, p. 178)

De manera que la presencia simultánea de recursos léxicos (repeticiones) y gráficos (puntuación) o reiteraciones para distinguir los modos de enunciación, resultan ser elementos acordes, puesto que ambos podrían expresar la misma búsqueda de límites internos dentro de los episodios, o los modos de enunciación de una narrativa. Una vez que se ha instalado la puntuación (dentro del texto y específicamente en el discurso directo), la razón de ser de este

tipo de repeticiones desaparecerá, y se harán presentes los signos para indicar las fronteras o límites de un fragmento.

En resumen, el estudio aporta algo muy valioso, considerar las repeticiones como un elemento que permite a los niños organizar la escritura de un texto, cuando todavía no dominan otros recursos gráficos como la puntuación y los espacios de formato (Möller et al., 2007). Los alumnos requieren delimitar las fronteras que son propias de lo escrito, lo que posibilita estudiar la progresiva distinción entre lo oral y lo escrito. Es decir, los signos de puntuación están íntimamente ligados con las repeticiones, que pueden cumplir con una función de ajuste.

2.6. La puntuación y la necesidad de organizar un texto

Para estudiar la puntuación en textos informativos, Dávalos (2008) desde un enfoque pragmático-discursivo[52], aplicó dos actividades de indagación (de manera individual) a niños entre 7 y 12 años de escuelas públicas rurales de Tequisquiapan, Querétaro. En la primera, les solicitaba introducir la puntuación en un texto informativo sin signos de puntuación presentado en pantalla. En la segunda, les pidió la redacción de un texto informativo a partir de la visualización de algunas fotografías. Los resultados indican que los alumnos recurren a distintos criterios para organizar los textos dependiendo del grado escolar al que pertenecen. La inclusión de puntuación fue más fácil cuando corrigen textos ajenos en contraste a cuando los producen.

En la situación de *corrección de un texto* (introducción de puntuación) descubrió que, para identificar y señalar los límites de las unidades textuales, los niños más pequeños recurrieron a diversas marcas léxicas como entradas canónicas, conectores discursivos y conjunciones. Esto es, existen recursos léxicos como expresiones de cierre o el tipo de sujeto, que pueden servir como criterios para la introducción de un signo de puntuación en los textos. Las unidades textuales que recibieron mayor marcación fueron, primero los sintagmas seriales,[53]

[52] "De acuerdo con este enfoque, la puntuación se entiende como un mecanismo más de la organización del texto (que coexiste con los marcadores discursivos y el espacio gráfico) que permite delimitar distintas unidades textuales para facilitar su interpretación…" (Dávalos, 2008, p. 26).

[53] Dávalos se refiere al sintagma como un tipo de unidad textual que es posible encontrar al interior de los enunciados textuales y que aparece definido por la "coma". La autora refiere sobre el sintagma: "Se trata de unidad que sirve de complementación externa a los elementos que conforman la unidad oracional con sujeto y predicado. […] Los sintagmas seriales son todos aquellos elementos individuales en una serie enumerativa de cualquier índole sintáctica (adjetivos, sustantivos, predicaciones)" (2008, pp. 30-31).

seguido por los enunciados textuales[54]. El uso de esas marcas es diferenciado "coma" para los sintagmas seriales[55] y "mayúscula-punto[56]" para los enunciados, en comparación con los sintagmas explicativos.

Dávalos (2008), señala que la identificación de sintagmas seriales, como unidad textual, se estabiliza tempranamente y se mantiene a lo largo de la escolaridad. Esto confirma los datos de Ferreiro et al. (1996), en donde la puntuación infantil tiende a concentrarse en las listas de elementos de una misma categoría. Existe una mayor posibilidad de agregar puntuación en las unidades textuales del tipo enunciación, cuando estas comienzan con sujeto explícito[57] especialmente las de fórmula canónica artículo-sustantivo (Los tigres corren muy rápido), en contraste con las de un sujeto implícito[58]. Dichas entradas canónicas, podrían ser una señal clave para el desarrollo de los criterios de diferenciación entre enunciados textuales y sintagmas seriales para los niños, cuando se refiere a organizar un texto ajeno.

En la tarea de *producción de un texto*, la mayoría de los niños no utilizan marcas de puntuación, sino principalmente palabras que en ese estudio fueron clasificadas como expresiones preposicionales y conectores discursivos vinculados a los sintagmas explicativos: "o sea", "de hecho, "porque", "por ejemplo", "como", "por eso", "por lo tanto" e "y". Ante estos resultados Dávalos (2008), concluye que cuando se trata de producir textos:

> La naturaleza gramatical y semántica de los sintagmas explicativos requiere de introductores como los que los niños emplearon. Los niños en sus textos, además de mostrar el dominio que tienen sobre estas unidades pragmáticas, nos sugieren también que los conectores de éstas pueden ser suficientemente fuertes como para prescindir de puntuación. (p. 78)

---

[54] La autora señala que, "Dentro de cada párrafo, se encuentran también enunciados textuales delimitados por mayúscula inicial y punto y seguido al cierre. Se trata de enunciados que sirven para hacer la exposición temática del párrafo. […] El enunciado textual constituye la unidad comunicativa que se caracteriza por su independencia semántica y sintáctica (alrededor de un verbo regente); su estructura sintáctica puede ser la de una oración (simple o compuesta) o bien una serie de cláusulas (Figueras, 2001). […] Su función es indicar al lector que debe relacionar cada enunciado textual en función del subtema desarrollado en el párrafo" (Dávalos, 2008, pp. 28-29).

[55] "Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres**,** las lauchas**,** las ardillas **y** los castores**,** etcétera" (Dávalos, 2008, p. 50).

[56] "**.S**u cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados**. H**ay conejos…" (Dávalos, 2008, p. 54).

[57] "Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas y los castores etcétera" (Dávalos, 2008, p. 56).

[58] "Dan grandes saltos para huir con rapidez" (Dávalos, 2008 p. 55).

Cualquiera que sea el recurso de marcación de los enunciados textuales al interior del texto, recurso léxico o marca de puntuación *(y o coma)*, dichas unidades se transforman en elementos seriales al interior de un gran enunciado textual, una posible equivalencia de sintagmas seriales y enunciados textuales. Los niños dan un tratamiento infantil a los enunciados textuales, los asumen como un elemento de una serie de temas relacionados a un tópico general, que podría explicar el uso recursivo de "y". Además de que podría considerarse como el recurso antecedente de la "coma". Entonces el uso de la "i" o "y" como único conectivo no puede ser atribuido sólo a razones estilísticas (hubiera sido más diversificado usar otros conectivos), sino a razones sintáctico-semánticas.

Dicho tratamiento de las unidades textuales también ha sido estudiado en algunas investigaciones didácticas con textos descriptivos (Castedo, 2003; Wallace, 2012). El análisis de estos estudios permite concluir que el uso que hacen los niños de las marcas de puntuación junto con otros recursos léxicos y gráficos, pese a no ser convencional, es el resultado de un proceso de construcción y reflexión que tienen sobre la organización e interpretación del texto. Conceptualizaciones que reflejan una construcción interna que no puede reducirse únicamente a la influencia directa del medio.

2.7. La puntuación en el interior del texto, un elemento tardío no exento de dificultades

Se ha podido dar cuenta que el proceso evolutivo en el uso de la puntuación dista mucho de ser lineal y acumulativo como la versión escolar suele presentarlo, porque no atiende a adiciones sucesivas de información normativas proporcionadas por el docente. Sino a la capacidad de los niños por atender los contextos de uso de la puntuación, a las particularidades de cada uno, a las características comunicativas y discursivas de los géneros textuales y a la actividad solicitada sobre los textos. Todas estas características propician distintas reflexiones que permiten entender la presencia de un complejo proceso de construcción y reconstrucción cognitiva.

> Los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción, pero ¿qué es lo que se reconstruye? Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también

> hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder ser utilizado en el dominio de lo escrito. (Ferreiro, 1991b, p. 6)

Tradicionalmente el conocimiento de las marcas de puntuación, igual que cualquier aprendizaje, se concibe como un saber de incorporación directa y no como la apropiación del saber a través de una serie de transformaciones[59]. Como todo objeto de conocimiento, la puntuación es el resultado de un desarrollo histórico a través del cual los signos conformaron diferentes sistemas de marcas con funciones distintas. Actualmente, muchas de esas marcas de puntuación se conservan, sin embargo, en muchos casos con funciones distintas a las que tuvieron en su origen. Una misma marca de puntuación puede utilizarse para diversos fines, según sea el lugar textual que ocupa y los propósitos que se buscan, puede ser polivalente. Es un sistema en el que sus elementos se definen por oposición a otros.

El uso de la puntuación se localiza en el punto medio entre la norma y la adecuación, hay usos que pueden ser más apropiados que otros porque dan mayor legibilidad al texto, es un sistema que admite cierta flexibilidad al haber más de una manera correcta para puntuar. No obstante, la precisa interpretación del texto depende, en parte, de la colocación conveniente de las marcas de puntuación. Es preciso aclarar que estos usos "adecuados" cambian históricamente y lo que resultó pertinente en una época, fue o podrá llegar a ser obsoleto en otra.

Los estudios de corte psicogenéticos aportan a la investigación un marco desde el cual se comprenden los procesos de adquisición de los conocimientos que la institución escolar tiene la responsabilidad de comunicar. Aun cuando cada investigación que se ha analizado centra su análisis en algún aspecto característico de la puntuación o en cierto soporte textual, todas están preocupadas por comprender la naturaleza de las producciones infantiles. Así mismo, evidencian que los niños dan racionalidad al acto de puntuar, por tanto, los datos que subyacen a esa racionalidad son contribuciones para el estudio de los didactas. Algunos hallazgos al respecto son:

[59] Por ejemplo, por sus múltiples funcionalidades el uso de la coma no puede seguir un aprendizaje lineal, ya que algunas de sus funciones implican un razonamiento más formal, que tal vez el niño no esté en condiciones de percibir en cierto momento o edad.

- La puntuación tiene un origen que precede a las prácticas escolares (Ferreiro y Teberosky, 1979), es una adquisición tardía que comienza a desarrollarse cuando el niño comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito (Rocha, 1995).
- La puntuación en un primer momento sólo se guía por criterios gráficos del texto con la intención de dar cierto orden, se delimita por medio de recursos gráficos. Diversos estudios muestran la estrecha relación que existe entre los signos de puntuación con otros medios de presentación, como el espacio y el uso de mayúsculas. Una forma muy particular que emplean los niños al puntuar sus textos son las reacciones emotivas (Dávalos, 2016).
- Los aspectos visuales y auditivos notables son lugares donde se comienza y se concentra la puntuación interna (Ferreiro et al., 1996). Los niños muestran sus conocimientos de múltiples maneras para la marcación del discurso directo, por ejemplo, en el uso de los signos expresivos.
- Respecto a los signos expresivos, los factores que entran en juego en el trabajo cognitivo y que posibilitan el progreso de un momento evolutivo a otro, son: la posición del lector, la construcción del destinatario, la identificación de los marcadores textuales de modalidad, la inferencia de las intenciones (Dávalos, 2016).
- Al igual que con los verbos iterativos, los niños encuentran que ciertas marcas de la modalidad de la enunciación (voz baja, risa…), no pueden ser señaladas por la puntuación (Ferreiro, 1996 y Dávalos 2016).
- Hay un proceso en la diversificación de los signos de puntuación con el uso exclusivo de un único signo, el niño avanza hacia el uso paulatino de signos nuevos (Rocha, 1995). Ferreiro (1996), corrobora esta afirmación y señala que el punto es el signo de puntuación más usado, le sigue la coma con frecuencias muy similares. En un rango intermedio se ubican: los dos puntos, las comillas, un guion, interrogación, admiración, con menos frecuencia los puntos suspensivos, el punto y coma, los paréntesis y guiones.
- La puntuación evoluciona precozmente en los textos prototípicos de la lengua escrita (prosa continua), tanto las situaciones de revisión como la interacción con diferentes portadores de textos, cumplen un rol fundamental en la comprensión del sistema de

puntuación. Si bien presenta una descripción de los signos más utilizados, que confirman investigaciones precedentes, lo relevante son las verbalizaciones o justificaciones acerca del uso que hacen los niños (Möller, 2010).

- Las repeticiones son un elemento que permite a los niños organizar la escritura de un texto, cuando todavía no dominan otros recursos gráficos como la puntuación (Ferreiro y Ribeiro, 1996),
- Existen recursos léxicos como expresiones de cierre o el tipo de sujeto, que pueden servir como criterios para la introducción de un signo de puntuación en los textos (Dávalos, 2008).

Hasta aquí, no todo está escrito ni dicho, pero la consideración del género textual, del tipo de marcas léxicas o gráficas y del signo de puntuación (puntos suspensivos, comillas, paréntesis, guiones, punto y coma, dos puntos), permiten plantear nuevas hipótesis que podrían servir de base para futuras investigaciones. Considerar estos aportes y parámetros, pero con otros tipos de producciones textuales, ayudaría a entender qué sucede con otros textos (informativos, literarios, apelativos, argumentativos) y comprender cómo se resuelven las problemáticas en otro tipo de discursos, inclusive en los textos académicos.

Tomar en cuenta los procesos de comprensión del objeto estudiado es importante porque permite entender las dificultades y las características particulares a las que se enfrentan los individuos cuando tratan de comprender la puntuación. Además, su consideración hace posible que "se reformulan las preguntas didácticas en el sentido de que se deja de pensar cuál es el medio que conduce al fin para comenzar a preguntarse cuáles son las condiciones que deben reunir una situación en el aula para que ciertos contenidos puedan ser comprendidos de manera congruente con los propósitos planteados" (Castedo, 2003, p. 17).

III. Las marcas de puntuación en textos infantiles, investigaciones con diseño de intervención

El objetivo del presente capítulo es analizar las investigaciones sobre los procesos de escritura centrados en la *revisión de textos* que desprenden a las *marcas de puntuación* como un problema a resolver por los alumnos.[60] El propósito de delimitar las fronteras conceptuales de este objeto de estudio es tarea necesaria, si de reconocer lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en esta ruta se trata. Para ello, se retoman las relaciones entre la investigación y la enseñanza del lenguaje escrito y los estudios que incluyen *un diseño de intervención.* Estos estudios se alejan de la idea ingenua, desde la cual se cree que el complejo problema de enseñar a usar las marcas de puntuación se soluciona de manera lineal, creciente y acumulativa, por medio de un compendio de habilidades o herramientas que se agregan a la mente.

Al contrario de ello, aquí se reconocen y asumen didácticamente las dificultades en su proceso de adquisición. En el fundamento de los desarrollos para la enseñanza constructivista se encuentra explícita la investigación psicogenética, no obstante, como todo desarrollo didáctico, su especificidad "[…] desde una perspectiva no aplicacionista supone tomar elementos de distintas teorías no antagónicas desde el punto de vista epistemológico (o algunos aspectos de teorías no tan convergentes que pueden ser reconceptualizados) y solidarizarlos para fundamentar la enseñanza" (Castedo y Torres, 2012, p. 21).

Por esta razón, el texto recupera una línea de investigación[61] que ha aportado datos sobre la comprensión de la práctica de revisión en la construcción de las marcas de puntuación, focalizada en las prácticas de lectura y escritura que es preciso desarrollar en el aula. Caracterizada por definir a detalle las condiciones e intervenciones didácticas que favorecen la inmersión de los niños a la cultura escrita.

[60] La revisión de textos es un tipo de saber definido como contenido de enseñanza (Lerner, 2001) debido a que corresponde a una práctica que se realiza cuando se escribe, no constituye una noción lingüística sino una práctica.
[61] Durante la búsqueda, reflexión y sistematización de la información fue posible ubicar otra línea de investigación centrada en la enseñanza del lenguaje escrito en la alfabetización inicial por inmersión a la literatura infantil.

3.1. Investigaciones en Didáctica de las prácticas del lenguaje

En este apartado, se analizan algunos trabajos sobre procesos de revisión de textos en situación didáctica[62]. Se presentan en orden cronológico debido a que corresponden a un mismo equipo de trabajo y línea investigativa. Ello permite apreciar la evolución de los hallazgos y comprender cómo las situaciones didácticas se definen y caracterizan de mejor manera, en contraste con los resultados que se obtienen en cada investigación precedente. Estas investigaciones tienen como propósito fundamental formar alumnos lectores y escritores, como practicantes de la cultura escrita (Lerner, 2001; Castedo y Torres, 2012; Castedo, et al., 2015).

Son estudios que se realizaron bajo ciertas condiciones didácticas y se caracterizan por, "reformular el objeto de enseñanza como esas prácticas sociales de lenguaje, algo mucho más complejo y amplio que la lengua contenida en tales prácticas" (Lerner, 2001; Castedo y Torres, 2012, p. 22; Castedo, et al., 2015a; 2015b). Los trabajos referenciados se acompañan de un estudio detallado de las intervenciones, antes y durante el desarrollo de las situaciones. Consideran los aportes psicogenéticos respecto a la construcción infantil de las marcas de puntuación[63] y el estudio específico de los tipos de agrupamientos de los alumnos, comparten el concepto de revisión y puntuación de textos e incluyen situaciones de reflexión y sistematización de la lengua. Además de un análisis detallado de las condiciones generadas en el aula, con la intención de favorecer en los estudiantes las aproximaciones sucesivas al objeto de enseñanza.

También, muestran las relaciones entre el uso y la reflexión sobre el lenguaje, especialmente focalizado en el análisis de la situación de revisión. A partir de una nueva mirada sobre las prácticas sociales de referencia, se centra la intervención didáctica por medio de

[62] Algunos estudios son amplios y detallados en su descripción y solo pueden ser entendidos debido a todo el desarrollo didáctico que se considera para su implementación, por razones de espacios aquí solo se precisan los resultados obtenidos, no obstante, dos trabajos recientes de Castedo et al. (2015a; 2015b) reúnen y sintetizan las investigaciones y experiencias de las últimas décadas (para especificación de estas véase Lerner, 1996, Castedo y Torres, 2012 y Lerner et al., 2018). A consecuencia de que una de las mayores contribuciones del campo es la instalación de la práctica de revisión para favorecer la adquisición de la puntuación, es preciso aclarar que no se trata de banalizar la práctica en sí misma, sino de conocer las condiciones didácticas necesarias que permiten que dicha práctica realmente tome la relevancia que se le adjudica.

[63] El conocimiento psicológico y de otras disciplinas aporta a la construcción de hipótesis didácticas que deben ser corroboradas, reformuladas o refutadas en las aulas, bajo condiciones reales de trabajo de los docentes y en instituciones escolares con modos de funcionamiento propios. (Castedo, 2019, p. 56)

prácticas de enseñanza contextualizada y reflexivas[64] (Castedo, 2019). En dichas investigaciones se construyen conocimientos didácticos que son pautas para llevar a cabo la acción escolar, parten de prácticas complejas e inseparables de sus contextos, esto es:

> Consideran que la enseñanza y la escuela son campos de investigación específicos, de manera que el conocimiento psicológico y de otras disciplinas aportan a la construcción de hipótesis didácticas que deben ser corroboradas, reformuladas o refutadas en las aulas, bajo condiciones reales de trabajo de los docentes y en instituciones escolares con modos de funcionamiento propios. (Castedo, 2019, p. 56)

El objetivo es dar una descripción cada vez más precisa de las posibles prácticas de enseñanza, y al mismo tiempo proporcionar una serie de conceptos y condiciones didácticas. Por esa razón, cada estudio explicita detalladamente las decisiones teóricas seleccionadas en el proceso de indagación porque el camino elegido en el diseño construcción y análisis de los datos influye en el resultado. Los resultados no hablan por sí solos, sino a través de las teorías (Castedo, 2019).

3.1.1. Propósitos didácticos y comunicativos claros

La primera indagación es la de Castedo y Bello (1999), quienes realizaron un estudio para analizar la escritura y reescritura de textos periodísticos realizados por un grupo de alumnos de entre diez y doce años de 5˚ grado de educación básica, en una escuela pública de una zona semi rural de Argentina. Ellas transformaron las situaciones de enseñanza en las que los niños participaban (modalidades tradicionales de enseñanza e insuficiente tiempo dedicado a la lectura y la escritura). Desarrollaron tres secuencias didácticas de lectura frecuente de periódicos y escritura de textos periodísticos, para redactar noticias destinadas al periódico mural de la institución.

Derivado de ello, se propusieron mostrar los tipos de problemas que estos enfrentan al escribir notas periodísticas y los tipos de problemas que es posible que se planteen cuando revisan y reescriben este tipo de textos. El diseño de las situaciones se realizó bajo características y propósitos específicos: conservar el sentido de la práctica -exposición en el periódico mural

[64] En la enseñanza contextualizada y reflexiva se entiende que leer y escribir son prácticas culturales, cognitivas, lingüísticas y discursivas, diversas y en constante transformación. Se aprende practicando y reflexionando sobre los modos de hacerlo y sobre los productos de la acción. Las situaciones escolares giran alrededor de las prácticas y se detienen en la reflexión sobre distintas dimensiones de la lengua escrita. (Castedo, 2019, p. 57)

de ésta y otras escuelas-, establecer una condición didáctica en la cual la escritura tuviera un verdadero destinatario; para quienes adquiriese sentido encontrar formas lingüísticas adecuadas para comunicarse. Estas condiciones proporcionaron oportunidad a los niños, para:

> […] elaborar problemas de la producción de la escritura como la elección del léxico, el uso de la puntuación, la combinación de distintos tiempos verbales, el empleo de referencias, etc… para discutir y resolver problemas relativos a cómo dar a conocer hechos, distinguiendo la información sobre lo sucedido de la opinión del autor, la crítica o la advertencia basada en dicho suceso. Encontrar las formas para dar veracidad y credibilidad al escrito, buscando, verificando y citando fuentes… producir un escrito donde adquiera sentido usar y conservar un registro de lengua formal muy diferente al habla cotidiana de estos niños. (Castedo y Bello, 1999, pp. 9-10)

Este tipo de revisiones evidenciaron en los niños una mayor reflexión sobre la textualización. Tanto en términos léxico-gramaticales, como en las formas de comunicar aquello que se ha conceptualizado sobre el hecho y que resultó fuente de discusión respecto a distinción entre diferentes actos del habla -cuándo y cómo se informa, cuándo y cómo se opina, se argumenta, advierte, persuade…, cuáles son los actos que se incluyen en el periódico, en qué parte, en qué condiciones…-. Las autoras muestran, cómo se trasciende de un precario conocimiento sobre el sistema de escritura, sobre conocimientos léxico gramaticales y respecto a las prácticas de escritura (planificación, textualización y revisión), hacia la transformación de sus prácticas de producción escrita, y afirman:

> […] escriben más, más adecuadamente y con mayor nivel de reflexión sobre la práctica que desarrollan… Los textos finales están mejor escritos… El nivel de reflexión sobre la escritura queda evidenciado en las revisiones, que pasan de estar casi ausentes en el inicio a formar parte integrante de la escritura misma en el final… A medida que evoluciona la textualización se complejiza la revisión del escrito y la reflexión que la misma genera. (Castedo y Bello, 1999, p. 29)

El desarrollo de las distintas situaciones didácticas y la presencia de propósitos didácticos y comunicativos claros favoreció mejores producciones, porque la evaluación constante de las escrituras de los niños y la decisión sobre el tipo de situaciones y de intervenciones a desarrollar, en función de las dificultades observadas, es parte constitutiva de

la tarea docente. Por último, las autoras agregan que la observación reflejó que el principal problema que se presentó, "fue el grado de claridad, entendido como la posibilidad que tiene un texto de ser entendido por el lector, y que uno de los factores que ayudan a esta claridad, se logra a partir de modificaciones en el uso de signos de puntuación" (Castedo y Bello, 1999, como se citó en Wallace, 2012, p. 43).

3.1.2. Situaciones didácticas de revisión

En la segunda investigación Castedo y Waingort (2003), analizan un quehacer lector, *revisar textos.* Contenido que inevitablemente provoca tematizar algunos problemas lingüísticos y comunicativos, así como la búsqueda de soluciones adecuadas para las dificultades planteadas. Desarrollan un trabajo que analiza las producciones iniciales, revisiones y reescritura -término empleado en el sentido de una nueva escritura de un texto como producto de las modificaciones realizadas por el escritor en su propio escrito- llevadas a cabo por un grupo de niños de siete años en situación escolar.

El objetivo era, dar cuenta de algunas modificaciones que realizan a sus textos al transitar por una serie de situaciones didácticas de revisión: revisiones de los mismos autores sobre su producción, revisiones colectivas de toda la clase, sobre una producción de un equipo de autores, y revisiones entre equipo de autores y equipos de lectores críticos. El estudio se concentra en dos aspectos específicos: las condiciones de producción de los escritos analizados y el análisis de las producciones. Se analizaron 64 escritos, 19 primeras escrituras y 45 reescrituras; 28 alumnos agrupados en parejas produjeron catorce relatos, 12 equipos reescribieron cuatro veces una misma historia y los demás cinco veces -elaboran la edición del cuento en procesador de texto-.

El resultado obtenido consistió en que, la puntuación fue el contenido de la escritura que operó mayores transformaciones. Los textos iniciales contaron con escasa puntuación, los niños estuvieron más preocupados "por poner sus ideas por escrito que todavía no son textos que otros van a leer y el manejo del sistema de escritura aún no es una tarea sencilla para un niño de siete años" (Castedo y Waingort, 2003, p. 25). Las circunstancias en las que aparece la puntuación interna tienen que ver con la colocación del punto al concluir el primer episodio, en el límite entre un enunciado narrativo y un espacio de palabra que introduce la voz del narrador y, un caso excepcional donde se marcan con punto los cuatro episodios de la historia. En total hay

sólo diez marcas colocadas en todos los textos, dos son puntos al final del relato y ocho en su interior.

Posteriormente estos datos se contrastaron con la cantidad y tipo de marcas que aparecen en la producción final. De un total de 240 marcas, catorce son puntos finales y 226 marcas al interior del texto, entre las cuales destacan: puntos, comas, guiones de diálogo, comillas, signos de puntuación y admiración. Todos los puntos que aparecen en la versión final se localizan al finalizar los enunciados. En la versión final el uso privilegiado del punto y seguido es para marcar límites entre episodios. Las autoras explican:

> El punto y aparte parece cumplir con dos funciones diferentes, aunque combinadas en algunos relatos: en algunos casos es posible que el criterio o de la separación en párrafos se vincule con la imagen gráfica de la página. Es decir, pareciera que los niños consideran que un texto final debiera verse configurado por párrafos y, en ausencia de otros criterios para tomar tal decisión, distribuyen el escrito en la página para que se conforme con ese aspecto ante el lector. Pero en otras ocasiones el criterio parece vincularse con la distinción de momentos de la estructura narrativa. Por ejemplo, se marca el fin de la introducción y el comienzo de la acción. O el fin de la acción y el comienzo de la reequilibración. (Castedo y Waingort, 2003, pp. 9-10)

El empleo de la coma, en las versiones finales se muestra al final de un enunciado, que puede ser: introducción de turnos del habla, donde la coma cumpliría una función similar a la del guion de diálogo; para separar enunciados con distinto tiempo verbal; o para comenzar o separar una enumeración de elementos. Los niños saben que en esos lugares hay que indicar algo al lector y lo hacen con los signos que hasta ese momento conocen. Ello, no garantiza que la alta frecuencia de aparición de estas marcas cumpla las mismas funciones que le dan los adultos letrados. Es probable que los alumnos usen signos conocidos para usos desconocidos.

El resto de los signos de puntuación, aparecen en los espacios de palabra, si bien los diálogos no son abundantes en las producciones abordadas, existen más espacios de palabra que los consignados por estas marcas. Para marcarlos se recurre a la coma, pese a ello no siempre el uso de estos signos se considera convencional. La introducción de todos estos signos responde a las sucesivas tareas de revisión y reescritura de los textos. Las actividades permitieron problematizar aspectos de la escritura y avanzar en la resolución de tales problemas.

Revisar los textos, permite tematizar ciertos problemas lingüísticos y comunicativos y buscar estrategias de solución para los problemas planteados. Por otra parte, hacerlo en interacción entre pares permite cumplir, "la función de *difundir* estos saberes, colaboran para que este tipo de recursos estéticos se *expanda* en el interior del texto y en el grupo clase" (Castedo y Waingort, 2003, p. 26). Es decir, favorece la construcción de conocimiento compartido. Estos datos consienten apreciar que bajo ciertas condiciones (como las descritas), la puntuación es un aspecto de la escritura que opera mayores transformaciones. Así mismo, puede verse que en las producciones textuales infantiles influyen los efectos de las variaciones en las situaciones de revisión.

3.1.3. Las intervenciones docentes, el trabajo de revisión y la interacción entre pares

Un tercer estudio es el de Castedo (2003), quien desarrolla una investigación con el objetivo de indagar una práctica de revisión de textos durante el desarrollo de una serie de situaciones didácticas. Para ello, diseña una secuencia de actividades para la producción de epígrafes en un álbum de fotos familiares. Con el objetivo de observar procesos de revisión de textos breves producidos en un contexto escolar por niños de siete y nueve años. Los resultados muestran que tanto la edad como la práctica de revisión están fuertemente vinculadas con la posibilidad de agregar puntuación a los escritos. Los textos sin puntuación son más numerosos en los niños de siete años -en la versión inicial y revisada- mientras que los textos con puntuación interna son más frecuentes a los nueve años -versión inicial y revisada-.

Respecto a los textos no puntuados, las marcas de mise en page, dan cuenta de que, no todos los textos que carecen de signos de puntuación dejan de emplear recursos que logran distribuir la escritura en la página, para orientar la interpretación del lector. Aunque los niños "aún no emplean ninguna puntuación en sentido estricto llegan a usar los espacios de la página para organizar y jerarquizar la información que comunican" (Castedo, 2003, p. 115). Los textos sin puntuación disminuyen entre la versión inicial y revisada, tanto a los siete como a los nueve años, lo que evidencia que la revisión contribuye a aumentar la puntuación en las dos edades.

La coma, es el signo que presenta mayor número de ocurrencias, seguido en orden de frecuencia por los puntos -aparte o seguido-. Aspecto similar a lo evidenciado como uso de puntuación en el análisis de narrativas. No obstante, en los epígrafes suelen hacer su aparición signos de puntuación poco frecuentes que en la narrativa, como los paréntesis -utilizados para

especificar ciertas informaciones- y comillas -empleados para destacar nombres de lugares o personas-. Respecto al análisis de las *clases colectivas* fue posible advertir algunas cuestiones referidas a las intervenciones, tanto de maestros como alumnos. Durante estas clases, una de las intervenciones de la docente es plantear problemas para que los niños se apropien de ellos, en otras:

> […] se habla claramente de producir un texto colectivo integrado por textos individuales, para un lector que necesita reconstruir la identidad del autor (dice la docente: *¿cómo lo pondrían para que el que lea…?"* o se equipara la situación de comunicación a una conocida, la lectura de epígrafes de un diario. (Castedo, 2003, p. 174)

En frecuentes ocasiones la docente, se abstiene de formular el problema desde sí y promueve que los alumnos lo hagan. Lleva a cabo relecturas globales de los epígrafes y se dispone a recibir aquello que les resulte observable, al menos a algunos estudiantes. De esta manera, permite que los problemas se puedan formular desde la perspectiva de los ellos, la cuál es más comprensible y asimilable desde los pares. Además, puede comprender qué sentido van adquiriendo los problemas para diferentes niños.

Durante estas relecturas la maestra muestra en *uso* una práctica de escritura específica de la revisión: "leer y releer una y otra vez las distintas versiones de aquello que se está redactando… al hacerlo muestra la preocupación del escritor por revisar la coherencia de las modificaciones que va introduciendo" (Castedo, 2003, p. 175). No sólo relee el texto completo, también los segmentos modificados y muestra que durante este proceso es muy frecuente, que:

> […] se requiere agregar puntuación, pero normalmente estos problemas no se advierten a partir de la relectura porque la entonación reemplaza su ausencia. Allí es necesario promover reflexiones adicionales que muchas veces parten de la docente aunque no es imposible que sean propuestas desde los niños. (Castedo, 2003, p. 176)

El hecho de advertir que la relectura no es el recurso más adecuado para trabajar sobre la puntuación supone una concepción de esta. Es así que, intervenciones como: "¿cómo podemos hacer para que se entienda que… es una aclaración… no se trata de la misma persona…? y ¿dónde lo pongo? ¿dónde termina esta aclaración? etc., resulten más frecuentes cuando se trabaja sobre este contenido" (Castedo, 2003, p. 181). Porque la docente entiende que

la puntuación que sostiene durante sus intervenciones tiende a favorecer que los niños adviertan las fronteras lógicas del texto y jerarquicen las ideas. Qué marcas colocar y dónde para orientar la interpretación del lector, es un problema que permanentemente les plantea.

Una condición básica de los problemas planteados por la docente es que al hacerlo no se brinde la respuesta que se supone que los alumnos construyan. Los maestros consiguen cumplir con esta condición, pero lo interesante es que cuando ellos plantean problemas tampoco ofrecen soluciones, es decir también lo hacen (Castedo, 2003). Con ello, los niños aprenden no sólo a señalar dónde revisar el texto, sino también a permitir un espacio de construcción para sus pares. La manera más frecuente de proponer soluciones a problemas es formular una alternativa de texto posible, a veces desde una formulación de la docente *¿Cómo pongo?*, otras un estudiante propone o bien, entre algunos van encadenando enunciados que terminan constituyendo un todo.

Otros momentos referidos a las intervenciones corresponden a aquellos en los que *la docente provee información que los niños necesitan*, para avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el que están trabajando. "La información […] es brindada a veces directamente, y otras veces recurriendo al material escrito; en algunos casos puede asumir la forma de una pregunta y en otros adopta la forma de un contraejemplo destinado a cuestionar una sobregeneralización…" (Lerner, 1996, p. 100-101 como se citó en Castedo, 2003, p. 178). Dicha información es acerca de lo que el escritor hace cuando revisa, como cuando muestra distintas maneras de releer, también acerca de los recursos disponibles en la lengua para solucionar los problemas.

En las clases se llevan a cabo múltiples formas de legitimar o evaluar la participación de los niños. Legitimar no significa sostener que se trata de una contribución correcta o adecuada, sino de otorgarle un estatus en la clase. Es algo para ser discutido, para ser escrito porque sirve para aprender, por ejemplo: cuando los alumnos son los que plantean el problema. Se distinguen diversas formas de legitimación del saber por parte del docente, por ejemplo, cuando: "se avala una propuesta por sobre otras, apoya la modificación reiterándola y completándola con una justificación que el niño no incluyó, toma y repite sólo una propuesta de reformulación entre varias o simplemente escribe una propuesta y no otras" (Castedo, 2003, pp. 178-179).

En todos estos casos, la entonación es un recurso privilegiado tanto para la profesora como para los estudiantes, les sirve para darse indicaciones unos a otros durante las clases: para avalar, refutar, insistir o defender una reformulación por sobre otras. La maestra promueve la explicitación de las ideas por parte de estos, permite encontrar o llegar a acuerdos, confrontar o discutir con aquellos que conciben el problema de manera distinta. También pide que expliciten lo que entendieron sobre un problema que resolvieron. La docente favorece este proceso al reconocer que un problema es del mismo tipo que otro ya trabajado y, los estudiantes van progresivamente, "separando el contexto inmediato en el cuál están resolviendo el problema para comenzar a pensar cómo y qué se hace cuando se tiene otro determinado problema" (Castedo, 2003, p. 180).

En los párrafos anteriores se describió lo que sucede respecto a las relaciones docente y alumno, ahora se centrara el análisis sobre las *interacciones entre los niños trabajando en pequeños grupos,* cuando ayudan a escribir y revisar entre pares. La investigación señala que todos los alumnos son capaces de dar y recibir información con la intención de mejorar el texto, discutir criterios y formular todo tipo de intercambios. Ante esto, Castedo afirma que:

> La interacción es un factor que no sólo favorece el aprendizaje, sino que también, en determinadas condiciones, puede generarlo. De allí que el grupo es un lugar privilegiado donde los individuos realizan desempeños cognitivos superiores a aquellos que evidencian en tareas individuales. (2003, p. 188)

Los intercambios muestran cuáles fueron los objetos de mayor atención sobre los que hubo intervención docente durante las revisiones colectivas, como la puntuación en este caso. Pero no sólo eso, también evidencian que los niños atienden a otros aspectos de la escritura que no fueron objeto de intervención de la maestra, evitando, por ejemplo, repeticiones léxicas. Esto refleja que hay indicaciones interesantes que apuntan hacia interacciones entre los *aspectos evolutivos*, la *actividad de revisión* y las *intervenciones docentes*, así como hacia la relativa independencia de estos tres aspectos. Los niños trabajan durante las revisiones aspectos del texto que no han sido abordados durante las clases colectivas -problemas gráficos y ortográficos-. Lo que hace afirmar que muchos de ellos ya aprendieron que estas actividades forman parte de revisar cualquier escrito en distintas circunstancias.

Los intercambios durante la revisión en equipos también muestran que los estudiantes reflexionan sobre las posibles alternativas de escritura para un mismo problema. Una de las distintas intervenciones de las docentes correspondía a releer en voz alta la totalidad del texto producido o algunos segmentos. Cuando los niños trabajan en equipos hacían lo mismo, pero con algunas diferencias, muchos alumnos mayores releen todo el texto para su audiencia, otros pueden leer para sí mismos o leer parte del texto e iniciar a modificar o comentar. Se observa que, para comenzar a modificar, muchas veces los pares demandan escuchar el texto completo. Los alumnos siempre piden que quien lea, adecue el ritmo de la lectura a la tarea y advierten que la lectura para revisar es más lenta que la lectura para saber lo que el texto dice, porque hay que atender simultáneamente a qué y cómo lo dice. Además, agrega Castedo:

> Durante los intercambios entre compañeros es una característica la reflexión sobre lo que se dice para ser dicho y lo que se dice para ser escrito… de manera que los niños reflexionan frecuentemente acerca de las semejanzas, diferencias, continuidades y rupturas entre oralidad y escritura. (2003, p. 269)

Por ejemplo, cuando un compañero dicta a otro un segmento puede suceder que también dicte la puntuación. El hecho de dictarla muestra cómo los niños no confunden conversar con redactar. La intervención de los intercambios no sólo sirve para mejorar el texto -si esto llega a pasar -, sirve primordialmente para aprender a usar el lenguaje y para reflexionar sobre algunas de sus muchas propiedades. Los resultados obtenidos a través de esta investigación muestran que, bajo condiciones didácticas específicas, los alumnos pueden adoptar la "posición de revisor" de sus propios textos y los de sus compañeros. Así mismo reflejan una clara interacción entre las *intervenciones docentes*, el *trabajo de revisión* y las *diferencias evolutivas* entre los dos grupos de edad y experiencia escolar. Didácticamente hablando, aprenden que revisar, es algo más que mejorar la producción escrita es promover procesos de reflexión metalingüística (Castedo, 2003).

3.1.4. Situaciones didácticas de lectura e intercambio de opiniones, condición didáctica necesaria si de escribir se trata

Un estudio más es el de Wallace (2012), quien efectúa una investigación cuyo objetivo fue indagar cómo los niños de Primer Ciclo de Educación Primaria que ya escriben alfabéticamente o con escrituras próximas a ser alfabéticas, resuelven el problema de dar

indicaciones al lector, mediante el uso de puntuación, y qué problemas enfrentan en la construcción de este objeto de conocimiento. Al recuperar las características del epígrafe como género textual, la investigadora propone a los estudiantes la producción de un álbum del año escolar, constituido por fotos de cada uno de ellos con sus epígrafes. Su interés está puesto en el análisis didáctico, por ello introduce tres variaciones de revisión, a fin de analizar el efecto y la incidencia de cada situación en el uso y conocimiento sobre marcas de puntuación.

Los resultados evidencian que, respecto a las variaciones en las situaciones de revisión, no se encontraron vinculaciones, cuando los niños se posicionan en situaciones de revisión no trabajan sobre el tipo de texto -descriptivo, explicativo o narrativo-. Las modificaciones que realizan son en el plano léxico, sintáctico u ortográfico. Se puede decir que la revisión en estas edades no afecta la estructura del texto, puesto que no se encontró ningún caso en que los alumnos cambiaran el modo de organizar el discurso en la primera versión durante la revisión de esta. Esto confirma la investigación precedente de Castedo (2003) que revela que los estudiantes durante la práctica de revisión se ocupan, mayormente, de realizar modificaciones en la posición del enunciador y en la puntuación, que en la organización discursiva de los textos.

Los alumnos pertenecientes al grupo A[65] produjeron mayor número de textos con base temática explicativa respecto a los del grupo B[66]. Wallace refiere que "una posible explicación de ello es la posibilidad de transitar por situaciones de lectura y producción de textos de misma escritura y contenido referencial previo a las situaciones de escritura de la "página personal" que tuvieron los niños del grupo A" (2012, p. 105). Se considera que las situaciones didácticas de lectura e intercambio de opiniones sobre los textos y alrededor de los mismos, así como de escritura por dictado al docente, abren la posibilidad de producir diferentes tipos de texto, aún aquellos cuyo modo de organizar la información resultan complejos, tales como las explicaciones y también las descripciones" (Wallace, 2012).

Con relación al *tipo de texto producido y al contenido referencial* de los epígrafes se encontraron mayores vinculaciones, algunas referidas al *tema* del epígrafe en sí mismo y en otros casos con el *modo en que es iniciado* el epígrafe, es decir por la *fórmula de inicio* que es

[65] "Parejas de niños que participaron de sistemáticas sesiones de lectura por parte del docente y por si mismos, y de situaciones de producción colectiva del testimonio del docente previo a la producción de su página personal" (Wallace, 2012, p. 105)

[66] "Niños que no participaron de las situaciones de lectura ni de producción colectiva del testimonio docente" (Wallace, 2012, p. 105)

propuesta por el editor de la "página personal". Wallace considera que, "el material de escritura, en términos de los modos en que le es presentado el escrito, parece funcionar como variable de la situación didáctica promoviendo escrituras de diferentes características" (2012, p. 106). El material que se proporciona a los estudiantes para la producción de su propio testimonio, en términos de contenido referencial y fórmula de iniciación de cada epígrafe que conforman la "página personal", cobra relevancia desde el punto de vista didáctico en términos de condicionar las formas de organizar el discurso.

Tanto la lectura y escritura mediada -por dictado al docente-, como el material de escritura son importantes desde el punto de vista didáctico, puesto que funcionan como variables de la situación de escritura por sí mismos y promueven diferentes modos de organizar el discurso. Los resultados obtenidos involucran: los efectos de la revisión en la marcación de los textos, las relaciones entre las situaciones didácticas por las que transitaron los niños y el uso de marcas de puntuación, las reacciones entre la posibilidad de introducir marcas de puntuación y las posibilidades de verbalizar las razones de esas decisiones en el uso.

El estudio desarrolla una amplia descripción del análisis de las producciones iniciales en contraste con las finales, para efectos de este trabajo, sólo se referirán los descubrimientos vinculados de la revisión en la marcación de los textos. Respecto a los *efectos de la revisión en la marcación de los textos,* el análisis de los datos permite apreciar que más allá de la mayor o menor adecuación de las marcas de puntuación que usan los niños en sus textos, su empleo se incrementa en la situación de revisión. Advierte diferencias entre los cambios de puntuación y de no puntuación durante la primera textualización y la revisión. Durante la versión inicial, la mayoría de los cambios que los niños realizan están vinculados a lenguaje escrito y sistema de escritura alfabético -trazado, alfabeticidad y ortografía-, y a los denominados cambios de no puntuación. En la versión final, si bien todos los niños realizan los dos tipos de cambios, es notable el aumento en los cambios de puntuación.

Sobre *las relaciones entre las situaciones didácticas por las que transitaron los niños y el uso de marcas de puntuación.* La autora, advierte que aún los estudiantes más alejados a la convencionalidad del sistema de escritura -nivel de escritura en transición- son sumamente activos en el problema de puntuar sus textos. Principalmente cuando a la variable nivel de escritura y posición de revisor, se añade la posibilidad de transitar por ciertas situaciones

didácticas, “la posibilidad de participar de situaciones didácticas de lectura por parte del maestro, por sí mismo y de dictado al docente favorece la introducción de marcas de puntuación por parte de los niños” (Wallace, 2012, p. 113).

La lectura y el dictado al maestro, previo a la situación de producción por sí mismos, impregna la escritura de indicaciones al lector con el empleo de marcas de puntuación; cuando el docente no sólo lee textos de similares características a aquellas que los alumnos tienen que producir. Sino también cuando hace advertir a estos que las marcas de puntuación están presentes en los textos, aún cuando están ubicados en posición de lector, pero que les permite recuperar dichas marcas en posición de escritor. Considera que la lectura previa del mismo texto que se va a escribir y el intercambio de opiniones alrededor de estas lecturas con intervenciones del docente, incide en la escritura. Posibilita que los niños posicionados en el rol de escritores puedan recuperar los intercambios referidos a marcas de puntuación, mientras se ubicaban como lectores y no como productores de textos.

Si bien, la sola situación de revisión favorece la introducción de marcas de puntuación (Castedo, 2003; Castedo y Waingort 2003; Wallace, 2012), existen efectos distintos según sea la variación de las situaciones de revisión. De las tres situaciones de revisión implementadas, las de corrección colectiva y corrección entre pares, presentan mayor relación con la introducción de marcas de puntuación. Sin embargo, pareciera que la *revisión diferida* incide menos en la introducción de marcas de puntuación que *la revisión colectiva y entre pares*.

Respecto a la diferencia entre *situaciones de corrección colectiva* y la *variación de revisión corrección entre pares*, la principal distinción entre ambas variaciones de corrección se caracteriza por la diversidad de marcas y tipos de cambios de puntuación realizados por los niños. Los estudiantes que trabajaron sobre la variación de *revisión y corrección colectiva* son quienes utilizan la totalidad de marcas de puntuación y son los únicos que llevan a cabo sustituciones tipográficas. Este dato, permite pensar que la potencialidad de la situación didáctica de corrección colectiva de textos ajenos podría anular la variable nivel de escritura, cuando se trata de puntuar textos en situación de revisión (Wallace, 2012). Ello permite sostener que:

> […] no resulta ser sólo el nivel de escritura el que favorece la puntuación en los textos, así como tampoco sólo la trayectoria escolar de los niños en términos de años de

> escolaridad en relación a edad cronológica, sino la combinación entre la posibilidad de ubicarse en el rol de revisor del propio texto; de participar en situaciones didácticas de escucha, lectura por sí mismo y dictado al maestro de mismo tipo de texto y contenido referencial al que luego se escribe, y de intercambiar entre pares y maestro en situaciones de corrección de textos ajenos previos a la revisión del propio escrito lo que favorece la marcación plena de los textos por parte de los niños. (Wallace, 2012, p. 271)

Es decir, los textos que mostraron mayor cantidad y variedad de marcas de puntuación son los que pertenecen a los alumnos que no sólo se les ofreció la posibilidad de revisar sus propios textos, sino además participar en situaciones didácticas con intervenciones del docente dirigidas a los tipos de recursos utilizados por el autor. Si bien, el uso de la puntuación suele estar condicionada por el tipo de texto, los datos muestran que el mayor número de marcas de puntuación recae en el uso de *comas,* seguido por *puntos finales,* luego *comillas.*

La autora profundiza el análisis en los textos sin puntuación y observa que los niños que no emplean marcas plenas de puntuación -nivel de escritura en transición- no son indiferentes respecto a brindar indicaciones al lector, puesto que utilizan la "bajada intencional de línea gráfica para delimitar fronteras en sus producciones y/o uso del coordinante "y" para combinar o adicionar informaciones" (Wallace, 2012, p. 153). La mayoría de estos textos se identifican por ser breves y no demandan necesariamente puntuación interna. Lo que permite confirmar que el nivel de escritura y las situaciones de revisión colectiva, y entre pares, parece incidir favorablemente en la introducción de marcas de puntuación en textos propios.

Con respecto a las *reacciones entre la posibilidad de introducir marcas de puntuación y las posibilidades de verbalizar las razones de esas decisiones en el uso*. Los alumnos realizan en sus textos *sustituciones léxicas por puntuación,* en su mayoría se basan en la eliminación de una conjunción y agregado en el mismo espacio textual de una coma o un punto y seguido. Los niños que más llevan a cabo este tipo de cambios son quienes presentan un nivel de escritura avanzado o alfabético. Además, los de escritura avanzada son quienes principalmente verbalizan la posibilidad de sustituciones léxicas por puntuación. Ellos justifican este cambio porque en los textos se ocurre un cambio de tópico.

Cabe destacar que los estudiantes de escrituras avanzadas proponen por sí solos y discuten la necesidad de realizar o no este tipo de cambio. Mientras que los de escrituras alfabéticas y en transición lo realizan cuando el entrevistador interviene sobre ello. Esto es, cuando la entrevistadora se ubica en el rol de lector que evalúa la inteligibilidad del texto favorece el cambio. En algunos casos de *sustitución de puntuación por léxico*, los niños realizan estos cambios porque en las listas de elementos del mismo campo semántico. Al eliminar un elemento, por ejemplo, el último, la coma que separaba los elementos es sustituida por una conjunción a manera de unir los dos últimos elementos.

Respecto a la *sustitución de puntuación por puntuación*, la mayor parte consiste en sustituir un punto por una coma cuando se listan elementos del mismo campo semántico. Las *sustituciones de letra minúscula por letra mayúscula* son realizadas por escasos niños de nivel de escritura avanzado, no verbalizan las decisiones de su uso, no obstante, se puede advertir su empleo al saber escolar convencional y socialmente compartido: después de un punto debe colocarse mayúscula. Sólo una pareja de alumnos realiza *sustituciones tipográficas* para evitar el uso de comillas que destacan un nombre, el mismo signo había sido empleado por ellos para marcar la primera voz del enunciador. Con este cambio, recuperan la idea que se trabajó durante la clase de corrección colectiva, de que una misma marca de puntuación puede tener distintas funciones, y que en un mismo texto no es conveniente emplear el mismo signo con fines diferentes. Al concluir su investigación Wallace asevera que:

> […] todos los niños sin discriminar el nivel de escritura intervienen agregando marcas de puntuación en situaciones de revisión del texto, no es así cuando se trata de sustituciones y eliminaciones, puesto que los niños de nivel de escritura en transición no efectúan este tipo de cambios cuando los mismos involucran marcas de puntuación (no así en el plano léxico). (2012, p. 278)

Es preciso resaltar cómo esta investigación muestra de qué manera las condiciones de producción, los materiales de escritura y la realización de situaciones de corrección de textos ajenos en donde el maestro interviene sobre los usos y funciones de las marcas de puntuación, inciden en los modos en que los estudiantes puntúan los textos, principalmente al momento de su revisión. Lo que permite comprender la relevancia de transitar por situaciones didácticas de lectura e intercambio de textos similares a los que van a producir.

3.1.5. Corrección colectiva, un referente para la situación de revisión en parejas

Otra investigación es la de Wallace y Dapino (2012), quienes analizan dos situaciones didácticas desarrolladas con niños de tercer grado de Educación Básica sobre el estudio de diversos niños del mundo. En donde leen y escriben para armar un álbum de datos personales, en dicha situación se intenta enseñar que la puntuación, es un sistema de marcas que ofrece indicaciones al lector sobre cómo interpretar el texto. Cada alumno escribió su página personal y para el proceso de revisión en parejas, un integrante escribió y asumió la posición del autor del texto y el otro le ayudó dictándole.

La primera situación consistió en la *corrección colectiva* de textos ajenos producidos ad hoc, que presentaban problemas relativos a la posición del enunciador, puntuación y repeticiones innecesarias semejantes a los de las versiones iniciales de los textos producidos por los niños. La segunda situación, solicitó la *revisión en parejas* del texto producido por los alumnos que presentan problemas similares. En la primera revisión *situación colectiva*, la intervención de la maestra consistió en ubicarse en el papel de escritora y lectora al mismo tiempo, esa que valora la legibilidad del texto: *"A mí me da la sensación de que acá está todo junto y hay que empezar a separar"*[67]. La profesora intenta enseñar que la puntuación constituye un sistema mediante el cual se construyen los enunciados de los textos al ordenarlos y jerarquizarlos.

Las respuestas inmediatas de los estudiantes refieren a introducir marcas de puntuación: *"comas" "y puntos también" "comas y puntos"*, esto muestra que ellos *"saben que los signos sirven para separar aún sin que la maestra haya propuesto usarlos"*. Esto, exhibe también que, "el término lingüístico aparece a partir de la reflexión generada al introducir puntuación en la revisión de un texto y no como la definición de un concepto que es necesario saber para usarlo en la escritura" (Wallace y Dapino, 2012, p. 103). La dificultad se genera cuando hay que elegir qué marca colocar y en qué lugar del texto hacerlo, en un primer momento hay una respuesta no discutida que sugiere utilizar el punto final.

[67] En este apartado el entrecomillado y las cursivas corresponden a los extractos de registro localizados en el rango de páginas 102- 108 del estudio referido, se considera esta opción a fin de permitir una lectura más fluida y no obstaculizada por el citado.

La docente pone en uso y explicita su modo de entender el sistema de puntuación como recurso del que dispone el lenguaje para delimitar unidades textuales *"Él acá dice que hay que cortar, que hay que separar"*. Las razones de los niños para decidir colocar marcas de puntuación (puntos) y en qué lugar hacerlo, son basadas en el cambio del contenido referencial y del sujeto gramatical. *"Ahí está hablando de cómo es el significado, cómo descubrió lo que significa"* (en referencia al nombre de la persona) *"y allá está hablando de qué significa"*.

La maestra también trabaja la idea de que la misma marca de puntuación puede cumplir diferentes funciones, y distintas marcas pueden emplearse para las mismas funciones según las intenciones del escritor. Cuando una de sus alumnas identifica que comienza a hablar el autor en primera persona, *"ahí empieza a hablar él"* la docente interroga, *"¿Qué pongo para darme cuenta… para qué se entienda que habla Enzo?", "¡Comillas!"* refieren sus alumnos. La docente integra las comillas de apertura y nuevamente cuestiona*, "¿Dónde termina lo que dice Enzo?", "¡Al final!".* Los alumnos son quienes indican el uso de comillas para citar el discurso directo de un enunciado escrito en primera persona, basan la elección del uso de comillas para marcar primera persona en adjetivos posesivos y terminaciones verbales: *"sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro"*. Estos indicios no siempre son suficientes para decidir quién habla y puede ocasionar errores.

Los estudiantes descartan usar las comillas en otros enunciados, por el uso de tercera persona en el adjetivo posesivo, por ejemplo: *"su tierra",* concluyendo que eso no lo puede decir Enzo. Proponer el uso de comillas, deviene de reutilizar un saber qué apareció durante las situaciones de lectura de textos de referencia -dos textos contaban con testimonios de niños en estilo directo marcado con comillas-. La profesora muestra, además, la variación de marcas de puntuación al mostrar el uso de bastardillas o comillas para citar el título de un libro. Esto, a partir de presentar dos ejemplos de textos de referencia en los cuáles aparecen dichas marcas. Su intención es mostrar en uso la variación del sistema de puntuación -distintas marcas, mismas indicaciones al lector-, el uso de comillas y bastardillas, son dos formas distintas de marcar el título de un libro, lo que permite apreciar el modo de comprender el objeto de enseñanza de la maestra.

En la segunda revisión, *situación en parejas* del texto producido, los cambios que introducen en el texto son muy similares a los abordados en las situaciones colectivas: inclusión

de puntos, dos puntos y comillas. En esta secuencia didáctica la maestra opta por una forma no declarativa de enseñanza y muestra en uso la complejidad del objeto respecto a la variedad de marcas de puntuación de uso y función. Esta forma de comunicar el objeto de aprendizaje y los problemas de los escritores que encaran los alumnos, parecen posibilitar en ellos diferentes aproximaciones al sistema de puntuación. Esto debido a que, en las situaciones de revisión del propio texto, recuperan algunos problemas que fueron objeto de reflexión en la situación de corrección colectiva de un texto ajeno (Wallace y Dapino, 2012).

3.1.6. La puntuación en el interior del texto: entre episodios y el discurso directo

Posteriormente Castedo (2015), desarrolla una investigación que tiene como propósito, mostrar la diversidad de recursos que poseen los estudiantes de las escuelas unitarias rurales de Argentina a la hora de escribir narraciones tradicionales. Verifica hallazgos de investigaciones psicolingüísticas precedentes[68] y explora la hipótesis didáctica: "cuánto más densa es la narración, mayores serán los problemas de escritura que el autor tendrá que resolver, y por ende, es posible que recurra más al uso de puntuación para marcar el discurso" (Castedo, 2015, p. 127). Se analizan 25 textos producidos por niños entre 6 y 11 años, sin historial de producción y revisión de texto. En tres aulas, los maestros desarrollaron una secuencia didáctica común diseñada colectivamente en un taller profesional junto a los investigadores.

Los textos fueron elaborados en situaciones didácticas: renarración de una historia de referencia *El pastorcito mentiroso*, transformaciones de esa misma historia, revisiones, correcciones y edición de los textos inicialmente producidos. Para la tarea de escritura se propusieron distintos desafíos: desde la simple reescritura de la historia de referencia, cambio de enunciador y versión paródica. La autora parte de un marco conceptual, donde distingue la actividad metalingüística del sujeto, ya sea implícita -que no se verbaliza porque es inerte a su uso- o explícita -se verbaliza a partir del lenguaje cotidiano o científico-, y expresa:

> Al tomar la puntuación o cualquier otro objeto de la lengua o del discurso como objeto de enseñanza, necesariamente se lo explícita de alguna medida porque se deja de usarlo para transformarlo en objeto de análisis o reflexión. No obstante, según la marcha que adopte la enseñanza, la explicitación podría consistir sólo en la explicitación del

[68] Respecto a que, las marcas de puntuación resultan más frecuentes entre distintos episodios de la historia y en los espacios de palabra de los personajes (Ferreiro, 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999).

> docente o bien poner en diálogo la enseñanza con las conceptualizaciones de los alumnos, camino que posiblemente permita que la reflexión metalingüística efectivamente se desarrolla por parte del sujeto de aprendizaje y no sólo del enseñante. Con ello no queremos afirmar que esta reflexión no explícita resulte suficiente, sino solamente señalar que determinadas condiciones de producción de la escritura en la escuela parecen ser favorecedoras de la reflexión en uso. (2015, p. 128)

Poner en relación las distintas condiciones de producción con los hallazgos identificados en los textos, pone en evidencia que algunas situaciones de escritura de narraciones resultan particularmente fructíferas a la hora de generar situaciones de reflexión sobre el sistema de puntuación. Tales situaciones no se vinculan necesariamente con la enseñanza explícita del sistema de puntuación, en el sentido de que no se trata de clases donde la puntuación se ha tomado como objeto de enseñanza, sino que es la misma situación de escritura la que promueve la reflexión en el uso.

Entre las condiciones regulares de enseñanza de las tres aulas se especifica: lectura, comentario y comparaciones de tres versiones de referencia de la historia, planificación escrita en el pizarrón (selección de episodios indispensables), textualización de la historia (en parejas, tríos, individuales), desarrollo de clases destinadas a la reflexión sobre el lenguaje, producción de una segunda o tercera escritura -o texto revisado- (en parejas o tríos) y sólo en un aula la edición de textos. Los resultados del estudio se clasifican de la siguiente forma: los referidos a la frontera entre los episodios, a la puntuación, espacios de palabra y condiciones de producción, puntuación y densidad narrativa, y posibles relaciones entre las condiciones de producción de los textos y sus características.

En las producciones de los niños encuentra que, en las *fronteras entre episodios* pueden emplear una serie de recursos de puntuación, léxico y dispositivos gráficos (separaciones mayores a espacio inter palabra) de manera exclusiva o mezclada para marcar ese pasaje en el texto. Además, más que una separación entre episodios se observa una conexión, se registra la presencia de "y" entre enunciados inter episodios e intra episodios. En otros casos, "si bien sólo se emplea léxico, no podemos decir que se trate de unir porque son expresiones que tienen la particularidad de marcar un cambio temporal, por ejemplo: "*al día siguiente, ese día, al rato*", muchas veces acompañadas también con "*y*", así como con un pasaje de un verbo conjugado

durativo a uno puntual" (Castedo, 2015, p. 132). Esto hace pensar a la autora que, a pesar de la falta de puntuación o separación gráfica, los alumnos no son ajenos al cambio de episodio, sino que por ahora sólo cuenta con esos recursos para marcarlos. Otros estudiantes expresan la distinción entre episodio por medio de un cambio de línea intencional sin punto.

Cuando se considera emplear marcas de puntuación para indicar las fronteras entre episodios, en su mayoría emplean: el punto seguido, punto y aparte, coma, o signo de admiración. En algunos casos los signos están acompañados por léxico temporal, cambios de línea o cambio de página intencional. Casi el 60% de las fronteras entre episodios son marcadas, los porcentajes se incrementan cuando se edita el texto. La situación que sin duda favorece más la marcación entre episodios es la edición, una situación particular de revisión donde el texto se relee nuevamente, pero con la intención de transcribirlo sobre la página. Cabe precisar que este proceso de edición aún sin ser objeto de enseñanza explícita demanda la demarcación entre episodios a través de la combinación de puntuación, léxico y disposición en la página.

Respecto a la puntuación, espacios de palabra y condiciones de producción se corrobora que, cuando se utiliza puntuación en el interior del texto tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo (Ferreiro et al., 1996). La mayoría de las producciones, sino es que casi todas, expresan las palabras de los personajes en discurso directo. Los episodios que refieren a discurso referido son los que concentran mayor puntuación en general, pero, sobre todo, los de más puntuación específica de espacios de palabra: guiones de diálogo, dos puntos, comillas y signos de exclamación.

Al relacionar el uso de las marcas de puntuación con las condiciones didácticas, se puede dar cuenta que, en la medida en que los textos se revisan y se producen sucesivas versiones las marcas se incrementan. Por ejemplo, entre la primera y la segunda versión el promedio de marcas se duplica o triplica y, cuando se alcanza una tercera revisión, se quintuplica, acción que corrobora lo que se descubre en otras investigaciones didácticas precedentes. La práctica de revisión permite predecir que se incrementará la puntuación, "los niños se dedican a pensar más en la puntuación en la medida en que van teniendo versiones más seguras de los textos que les permiten tomar distancia de lo escrito para colocarse en posición de lector de su propia escritura" (Castedo, 2015, p. 134).

En contraste, por ejemplo, de las reescrituras que no demandan transgresión de la historia de referencia, que poseen casi el doble de marcas que las que sí lo exigen. En relación con la acción específica del aula, una de las maestras dedica los espacios de reflexión sobre el lenguaje, particularmente a la formulación de los espacios de la palabra de los personajes. El recurso más trabajado fue la puntuación, empero, no se ve reflejado en mayor promedio de enunciados de este tipo, lo que lleva a pensar que los contenidos explícitamente enseñados, no son necesariamente los que los alumnos agregan a sus producciones (Castedo, 2015).

Sobre *puntuación y densidad narrativa,* analizan uno de los episodios más densos de la historia, donde se exige una descripción muy completa de las acciones materiales, verbales y mentales de los personajes. Comprueba que, el predominio de marcas de puntuación es similar a los episodios con diálogos, sólo que el tipo de marca es punto seguido/aparte y coma. La densidad de la narración no se define por la introducción de la voz de los personajes, sino por la aspectualización de escenario y personajes. Porque, por ejemplo, una descripción muy completa, demanda muchos recursos, entre ellos el uso de marcas de puntuación. Cuando el episodio únicamente está constituido por eventos puntuales, presentan muy escasa puntuación. Por otro lado, los episodios que combinan enunciados *puntuales, durativos y discurso directo* son lo que contienen un mayor número de puntos y comas, esto debido a que:

> La diversidad interna de tipos de enunciado que construyen el episodio parece estar en estrecha relación con una mayor preocupación por la puntuación…producir episodios densos, es decir que contengan eventos puntuales, acciones durativas y discurso directo, constituye un problema que, una vez que se enfrenta, obliga a pensar en las marcas que delimitan los segmentos de discurso. (Castedo, 2015, p. 135)

Con relación a *las posibles relaciones entre las condiciones de producción de los textos y sus características*, es importante mencionar cómo los niños aprendieron a escribir sus historias con dichos recursos, dado que no fueron objeto de enseñanza explícita. La autora refiere de forma sintetizada a las condiciones ligadas a la lectura, planificación, escritura, y retornos al texto durante la revisión y edición. En las situaciones de lectura y en las planificaciones de los textos a escribir fueron objeto de reflexión explícita -sin definiciones de vocabulario más allá del que los niños utilizaban hasta ese momento-; las palabras de los personajes, sus estados mentales, los ambientes, modalidades de las acciones, entre otras marcas

de densidad narrativa. Por ejemplo, en la lectura la docente interviene para contrastar distintas versiones de un mismo cuento.

Durante la planificación les invita a considerar y anticipar problemas que propicia la producción escrita, reflexiones que se llevan a cabo de forma colectiva, no garantiza que todos los estudiantes las incorporen a sus textos, pero provoca que algunos intenten hacerlo. La escritura generó condiciones implícitas, a pesar de que no implicó intervenciones planificadas y puntuales por parte de la maestra (sólo el acompañamiento del proceso de escritura, a través de alentar, ayudar con relectura en voz alta, responder dudas y solicitudes de ayuda).

Permitió reflexionar sobre lo escrito, al igual que la revisión, es la situación en sí misma la que abre las posibilidades. "Al releer los niños tienen posibilidades de modificar el texto, por mínima que sea la corrección, supone un poco de actividad metalingüística" (Castedo, 2015, p. 136). Las distintas situaciones de producción junto con los hallazgos identificados en los textos permiten observar que dichas situaciones no se vinculan con la enseñanza explícita del funcionamiento de la puntuación, sino que es la misma situación de escritura la que promueve la reflexión en uso.

3.1.7. La demarcación de los diálogos, un problema de escritura

En otra investigación, Peláez (2016) presenta los resultados de un estudio que tiene como propósito indagar, mostrar e interpretar aquellos problemas de escritura que los alumnos se plantean en el inicio de la educación básica, cuando producen textos ficcionales y cómo resuelven dichos obstáculos en el marco de una secuencia didáctica integrada por situaciones de lectura, escritura y revisión de textos. Dicha secuencia consistió en la reescritura en parejas de niños de una versión del cuento de Caperucita Roja (versión inicial) y su revisión (versión final), además de una escritura colectiva del mismo cuento. Entre la versión inicial y final del cuento de Caperucita Roja, los niños participaron de situaciones didácticas colectivas de lectura, escritura y revisión de otro cuento con características similares, Hansel y Gretel.

La autora se propuso analizar e interpretar las transformaciones producidas en ambas versiones finales (colectiva y en parejas) escritas por los niños. Así como las relaciones entre éstas y las situaciones didácticas en las que medió la maestra, los espacios de lectura, intercambio y producción colectiva de otro cuento del mismo género. Abordó diversos recursos de escritura que los alumnos utilizan para construir sus textos, a los fines que atañen este estudio,

se recuperan sólo los resultados obtenidos en: el discurso de los personajes y su interjuego con la narración, así como, el uso de las marcas de puntuación realizadas en el caso de la delimitación alrededor de los diálogos.

Para la escritura colectiva de Caperucita Roja, la docente restringió sus intervenciones. Sólo lo hizo para que los estudiantes realizarán toda la explicitación posible de la historia, sin ofrecer mayor ayuda para textualizar. Esta nueva situación de escritura diferente a la escritura en parejas de la versión inicial de Caperucita Roja tenía la idea de poder recuperar lo que los niños piensan sobre el escribir -y que no ha sido verbalizado en la producción de parejas-, e indagar las posibilidades de producción escrita de manera colaborativa, a partir de una escritura que estaría mediada por el maestro en tanto escribiente.

Desde la elaboración colectiva del plan de texto de Caperucita Roja, los alumnos coherentemente con sus producciones en pareja incorporaron la voz de los personajes. Respecto al texto colectivo, producto de la textualización, los enunciados de discurso del personaje constituyen casi la mitad del texto narrativo, contrastado con las características generales de los textos producidos en pareja. En la producción colectiva escriben una historia más completa e introducen discurso del personaje de manera sostenida; incorpora el discurso directo e indirecto y predomina el directo sobre el indirecto, "probablemente porque la situación de dictado al docente facilita las posibilidades narrativas en general y por consiguiente de uso de discurso directo" (Peláez, 2016, p. 85).

Después de la textualización de Caperucita Roja, se desarrollaron situaciones de lectura, escritura y revisión de Hansel y Gretel con fuerte intervención docente, donde se plantearon problemas propios del escritor que pusieron a los estudiantes en el lugar del lector. Por ejemplo: promover anticipaciones de posibles efectos en el lector, hacer visibles diferencias en la manera de contar, recurrir a la relectura de pasajes de las versiones leídas; para ver cómo resuelven aquellos problemas identificados los autores leídos y apelar a la lectura de los textos fuente o a recuperar los puntos del plan de texto. El predominio del discurso directo en este cuento, en proporción a la producción alcanzada en Caperucita Roja, está vinculado con:

> […] una diferencia en las condiciones didácticas: las intervenciones vinculadas a la lectura e intercambio de dos versiones del cuento por escribir… el aporte sustantivo está en el trabajo con versiones donde predomina el discurso directo. Por su parte hay

> mayor tiempo didáctico destinado a la producción de pasajes descriptivos, de los cuales no se ocuparon en Caperucita Roja. (Peláez, 2016, p. 90)

En los alumnos escritores de menor edad, las posibilidades de fortalecer la narración se van incrementando, por ejemplo, las construcciones verbales tienen una carga descriptiva mayor. A veces se trata de una variación semántica que da otra carga al verbo, en otras ocasiones, se trata de usar estructuras verbales más complejas, no siempre se trata de describir el decir de los personajes, sino que se complejiza el uso de los verbos en general y generan un clima en el cual las palabras son dichas. De este modo, el discurso de los personajes no sólo dice lo que dice, sino que crea el clima de lo qué dice.

Luego de la situación de textualización colectiva de Hansel y Gretel, se les propuso a los estudiantes revisar el texto a partir de una situación de reflexión sobre el lenguaje, que luego se recontextualiza en la revisión colectiva propiamente dicha. La maestra decidió revisar algunos aspectos, entre ellos, *la voz de los personajes y recursos para marcarlos en la narración*. Para esto:

> Propuso a los niños indagar cómo hacen los autores de los cuentos populares para introducir la voz de los personajes, se valió de una instancia de estudio, observación y reflexión sobre el lenguaje a partir de un problema observado durante la textualización colectiva. (Peláez, 2016, p. 94)

Esto es, la docente no se limita a enseñar el procedimiento de cita para que luego escriban correctamente, intenta poner en discusión distintos problemas propios de la literatura, como, por ejemplo, la voz del narrador intercalada en el diálogo. La situación consistió en la entrega de una hoja por pareja de niños con distintos fragmentos de cuentos leídos en clase, donde aparecían diversas maneras de delimitar los discursos del personaje. La profesora leyó los extractos en voz alta y les propuso localizar las distintas marcas de puntuación que se empleaban, también revisó junto con los alumnos los verbos declarativos y la manera de describir el modo en que hablaban los personajes.

En las *versiones iniciales*, se pudo apreciar que el diálogo es un recurso disponible para todos los estudiantes desde el inicio de la producción escrita como modo de contar un cuento. Durante el *trabajo colectivo* se encontró que siguen recurriendo al discurso del personaje, amplían las posibilidades de textualización, intercalan discurso del personaje en casi todos los

episodios, aumentan el repertorio de verbos introductorios y recurren a marcas de puntuación para delimitar el diálogo. Cuando regresan a sus propias producciones para revisar, llevan a cabo distintas transformaciones vinculadas a las voces de los personajes.

Los alumnos conservan los diálogos ya escritos en las versiones iniciales y conservan también el estilo directo o indirecto en el que fueron escritos, pero se agrega un porcentaje considerable de nuevos enunciados de diálogo, así como también se agregan nuevos diálogos cuando se agregan nuevos episodios. Cuando se trata de agregar nuevos enunciados de diálogos en un episodio ya presente, las modificaciones se centran en brindar más información al lector, en cohesionar el texto, en completar la historia. En relación con los verbos que introducen la voz de los personajes, que fueron objeto de enseñanza, se solucionó en algunas ocasiones al reemplazar el verbo *decir,* por otros que precisarán mejor del modo de referir o agregar una descripción luego del verbo *decir*.

En las versiones finales escritas en parejas de niños no se encontraron textos que reemplazaran los verbos *decir, preguntar, responder o contestar* por algún otro, ellos dejan esos verbos tal como en la versión final. No obstante, cuando se agregan nuevos enunciados, además de *decir*, aparecen verbos como: gritar, responder y pensar. Durante la situación colectiva se tomaron como objeto de enseñanza los verbos introductorios y la necesidad de indicarlos para brindar más información al lector. Empero, Peláez menciona que:

> […] el hecho de constituirse en objeto de enseñanza no supone un traspaso directo en sus propias producciones y, al mismo tiempo, que no se haga visible este cambio en las producciones en pareja no implica necesariamente que los niños no hayan aprendido sobre ese problema de escritura. (2016, p. 109)

Es interesante observar cómo la relación de enseñanza no resulta inmediata ni automática. Por otro lado, los episodios que los alumnos priorizan para introducir la voz de los personajes son los centrales de la historia, por lo que la autora refiere que el desarrollo de la historia sucede mediante la "exigencia" de los diálogos. Cuando indaga las características de los diálogos descubre que:

> […] parecería, haber una correspondencia entre las posibilidades de uso del discurso del personaje y las posibilidades narrativas en general si tomamos en consideración la extensión de los textos. Aquellos textos en que sólo se emplea discurso indirecto se

> caracterizan por un modo de contar más parecido a un resumen, que se constituye a base de una enumeración de acciones. Es la forma en que los niños alcanzan a citar una voz ajena a la del narrador, porque no exige un cambio en los rasgos gramaticales y semánticos vinculados al acto de enunciación del personaje y resulta, en definitiva, más próxima a la del narrador. (Peláez, 2016, p. 110)

La autora también centra la mirada en la manera en que los estudiantes resuelven la delimitación de la palabra del personaje en la narración, los procedimientos de demarcación entre la palabra de "otro" que no es el narrador y la distinción del hablante y del destinatario en un diálogo. En su primera textualización por parejas del cuento de Caperucita Roja analiza qué hacen los alumnos alrededor de los diálogos, cuando no usan la puntuación. Descubre que los delimitan a través de la anticipación de la cita del personaje con un verbo introductorio y explicitando quién habla "dijo Caperucita", mediante entradas pospuestas o algunos casos excepcionales lo hacen con entrada antepuestas "y caperucita le dijo", da cuenta que, los recursos léxicos son mayormente empleados, pero no la puntuación.

Durante la *textualización* colectiva del cuento de Caperucita Roja y el de Hansel y Gretel los niños fueron dictando algunas marcas de puntuación o hacían señalamientos al respecto. Por ejemplo, cuando dictan un punto al finalizar una oración *"Pone el puntito"*[69] o como modo de organizar el texto *"pero tenés que poner los puntos"*; cuando se encargan de recordar a la docente la señalización de la identificación de los personajes cuando hablan *"acordáte para cuándo alguien habla de escribir la letra inicial"*; para cuando propone agregar los signos que enmarcan enunciados interrogativos *"si esta preguntando que ponga los signos de pregunta"*; o para proponer agregar marcas que indiquen la manera en que un personaje dice*: "admiración", "donde dice la madrastra "tonto" que está gritando"*. "Tanto la relectura en voz alta como la interacción entre compañeros generan condiciones propicias para pensar sobre la puntuación e introducir nuevas marcas" (Peláez, 2016, p. 134).

Durante la *revisión colectiva* estudiantes y maestra resuelven la tipografía que van a usar en los episodios de diálogo directo, comillas o guiones de diálogos. La autora muestra cómo los niños marcan sólo con letras mayúsculas las voces de los personajes cuando van a hablar (los

[69] De la misma manera que en un apartado anterior el entrecomillado y las cursivas corresponden a los extractos de registro localizados en el rango de páginas 125- 134 del estudio referido, se considera esta opción a fin de permitir una lectura más fluida y no obstaculizada por el citado.

alumnos retoman esta forma de marcar cuando está hablando un personaje de un cuento donde hay una entrevista). La docente recupera esta situación problemática y decide instalarla por medio de una práctica necesaria de revisión. Aunque estos intentan resolver esto, de otra manera: *"cuando habla el papá le ponemos una rayita azul y cuando habla la nena le ponemos una rayita roja"*. Ello evidencia cierta preocupación por precisar el modo en que el personaje habla, la profesora confronta la respuesta a cómo aparece en los textos fuente (cuentos literarios), los niños concluyen en *"poner una rayita de diálogo"*. La enseñanza a través del análisis de textos o fragmentos de textos con intervención docente expresa Peláez, es un tipo de:

> […] situación de descontextualización con recontextualización inmediata… supone apropiarse de una práctica de escritor como el estudio y análisis de diversos textos fuente para resolver un problema de escritura suscitado durante la textualización. El hecho de proponer a los niños consultar un texto escrito como forma de enseñar puntuación difiere de la enseñanza habitual donde se cumple la función exclusiva de modular la voz alta. (Peláez, 2016, p. 135)

Respecto a la intervención docente, la relectura como práctica del escritor permite que los niños se ubiquen en el lugar del lector y puedan introducir ciertas marcas. Asimismo, la maestra recupera lo que cada niño piensa o dicta sobre las marcas, lo valida y en ocasiones, propicia la opinión de otros compañeros sobre la puntuación. Valida la oportunidad de pensar sobre la puntuación y en ocasiones devuelve el problema para pedirles que sean ellos quienes asignen el lugar dónde ubicar las marcas. La docente también muestra que durante la textualización se pueden asumir decisiones didácticas como: "dejar para la instancia de revisión un problema de escritura, como la demarcación de los diálogos" (Peláez, 2016, p. 135).

Los resultados evidencian un vínculo muy cercano, entre las condiciones didácticas generadas durante las secuencias colectivas y las transformaciones mostradas en las versiones por parejas finales. Debido a que las versiones finales en contraste con las iniciales -en las que solo una contenía marcas de puntuación- muestran un porcentaje superior de presencia de marcas de puntuación (70%): guiones de diálogo, signos de interrogación y de exclamación, con ellos de alguna manera abordan la preocupación por dar indicaciones al lector acerca de cómo dice ese personaje.

> Las situaciones de escritura en colaboración introdujeron a algunos niños en el problema de la puntuación. Los niños comienzan a atender la puntuación, ya sea en la posibilidad de desdoblamiento que le otorga la situación de dictado al docente al poder ubicarse como lector de su propia producción o a partir de un aporte que otro compañero realiza sobre las marcas de puntuación. El espacio de producción colectiva se muestra propicio para dar lugar al trabajo con la puntuación. Se da una cooperación intelectual, como lo plantea Chevallard (1997, p. 99), donde "para que el individuo aprenda es necesario que el grupo aprenda". (Peláez, 2016, p. 145)

En resumen, los niños de este estudio realizan transformaciones en sus textos vinculadas a la introducción de marcas de puntuación, resultado de las situaciones didácticas transitadas. Todos los estudiantes del corpus realizaron modificaciones en alguno de los contenidos durante las revisiones de sus versiones iniciales. Cada una de las transformaciones puestas en evidencia, suponen que escribir es una práctica que se ejerce en un contexto, con un propósito.

3.2. En síntesis

En los aportes que hacen las investigaciones desarrolladas en la Didáctica las prácticas sociales del lenguaje, desde el campo conceptual de los *procesos de escritura centrados en la revisión de textos que desprenden a las marcas de puntuación,* se pueden observar dos coyunturas. En la primera, distinguimos tres investigaciones que muestran la potencialidad de las situaciones didácticas en el aprendizaje del sistema de puntuación, sus principales hallazgos se resumen en, que:

- El sostenimiento de situaciones didácticas y la presencia de claros propósitos comunicativos, favorece la transformación de las prácticas de escritura de los alumnos y, la puntuación se incrementa notablemente a partir de la actividad de revisión del texto (Castedo y Bello, 1999).
- Algunas modificaciones que introducen los niños en sus escritos durante las revisiones y reescrituras son consecuencia de, prácticas predominantes como la lectura y escritura de textos completos, revisión permanente de lo escrito, introducción temprana de la escritura en el aula, la problematización de las cuestiones comunicativas, lingüísticas y cognitivas implicadas en el proceso de escritura (Castedo y Waingort, 2003).

- Existe un marcado incremento de la puntuación y de otros aspectos de calidad literaria a partir de las revisiones y reescrituras. Instalar una práctica de revisión de textos es beneficiosa para todos los estudiantes, todos pueden modificar sus textos, aun cuando la variable evolutiva incide para llegar a producir textos con puntuación interna, los más pequeños son sumamente activos ante este problema (Castedo, 2003).

Los hallazgos de estos estudios confirman que tanto las situaciones de revisión de textos ajenos como de textos propios, se convierte en una situación problematizadora respecto de la puntuación. En la segunda coyuntura, las investigaciones didácticas ponen el énfasis especialmente en las condiciones didácticas necesarias a prever en la implementación de futuras situaciones en contextos de estudio diferentes. Sus principales aportes son:

- Wallace (2012), muestra la manera como las condiciones de producción, los materiales de escritura y la realización de situaciones de corrección de textos ajenos en donde el maestro interviene sobre los usos y funciones de las marcas de puntuación, inciden en las maneras en que los niños puntúan sus textos, especialmente en el momento de su revisión.
- Wallace y Dapino (2012) descubren que es posible comunicar la puntuación de manera no declarativa, sino en uso, por medio de su complejidad respecto a su función. Para ello consideran que, comunicar el objeto de enseñanza y los problemas de escritores a los que se enfrentan, posibilita a los alumnos aproximaciones al sistema de puntuación. Dado que, en la situación de revisión de su propio texto recuperan algunos problemas que fueron objeto de reflexión en las situaciones previas de corrección colectiva de un texto ajeno.
- Castedo (2015) confirma que, hay mayor porcentaje de puntuación entre enunciados que separan episodios y en aquellos que se distinguen como espacio de palabra. Señala que los textos que se revisan sostienen mayor porcentaje de puntuación y aún más los que se editan. Del mismo modo, las narraciones que transgreden la historia original, cambiando rasgos fundamentales de los personajes, la voz del narrador o la perspectiva, también resultan más marcadas que las re narraciones simples. Evidencia que, las situaciones específicas de reflexión sobre la puntuación de los diálogos no acaecieron en mayor

puntuación. Asimismo, verifica que a mayor densidad narrativa la acompaña mayor puntuación (Castedo, 2015).

- Peláez (2016) distingue que hay un vínculo muy cercano entre las condiciones didácticas generadas durante las secuencias colectivas y las transformaciones mostradas en las versiones finales de las producciones de los niños. Debido a que éstas muestran un porcentaje superior de marcas de puntuación, con ello, los alumnos expresan su preocupación por dar indicaciones al lector. La autora reafirma que no hay correspondencia directa entre enseñanza explícita y mayor apropiación de la escritura por parte de los estudiantes.

A partir de estos hallazgos, se hace evidente la necesidad de profundizar sobre los *procesos de escritura centrados en la revisión de textos que desprenden a las marcas de puntuación*, visto que cada marca de puntuación empleada en cada uno de los múltiples soportes textuales de nuestra cultura, comprenden una forma particular de ser enseñada. No se encuentran muchas investigaciones que hayan incursionado en este campo, salvo las referidas a textos narrativos (cuento) y descriptivos con función informativa (epígrafe). Todas enmarcadas en el campo de la enseñanza en el nivel de educación primaria, lo cual muestra que hay un largo camino por recorrer aún, así como problemas importantes por resolver no sólo en dicho nivel educativo. De modo que la investigación didáctica continúa e indudablemente, proseguirá…

IV. ¿Qué se enseña cuando de escritura se trata?

Se considera que, además de los referentes conceptuales ya referidos es necesario presentar los fundamentos teóricos-didácticos de este trabajo, es decir las principales nociones didácticas que permitirán conocer qué se enseña cuando de escribir se trata. Para ello recuperamos los trabajos de Lerner (1996; 2001) y Carlino (2005). Dichas autoras afirman que cuando la escritura se combina con las prácticas de enseñanza de contenidos disciplinares específicos, los estudiantes además de aprender contenidos particulares de las asignaturas, aprenden quehaceres del lector y escritor.

4.1. ¿Qué se enseña?

La didáctica de las prácticas sociales del lenguaje estudia las maneras en las que es posible enseñar a ejercer prácticas sociales de lectura y escritura. Aun cuando su trabajo se ubica en el nivel primaria, Lerner (1996) expone una serie de condiciones y desafíos intrínsecos al trabajar con dichas prácticas en el salón de clases, que nos permiten repensar en el contexto de nuestra investigación en la formación inicial docente. Para Lerner (2001) los desafíos de leer y escribir residen en formar practicantes de la lectura y escritura miembros plenos de la cultura escrita, "no sólo sujetos que puedan "descifrar "el sistema de escritura… dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros" (p. 40).

Es decir, es necesario orientar las acciones hacia la formación de escritores: de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en lugar de:

> […] entrenarse únicamente como "copistas" que reproducen -sin un propósito propio- lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad -también ajena- se reduce a la evaluación por parte del docente… lograr que la escritura deje de ser en la escuela un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo -por experiencia, no por transmisión verbal- que es un largo y

> complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión. (Lerner, 2001, pp. 40-41)

Estos mismos desafíos pueden ser atribuidos a la formación inicial de los futuros docentes, dado que la tarea académica en la que algunos profesores de las normales acostumbran a ubicar a los estudiantes en las clases, consiste en escuchar explicaciones y tomar apuntes. Igual que como sucede en el nivel superior, "concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos" (Carlino, 2005, p. 10). El problema de enseñanza centrado en la transmisión de conocimientos por parte del docente consiste en que, sólo se comunica a sus estudiantes un parte de lo que necesita aprender, de esta manera:

> […] los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación.… El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como "decir a los estudiantes lo que sabemos sobre el tema", omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando…. (Carlino, 2005, pp. 12- 13)

Carlino (2005), menciona que las condiciones usuales en las que los estudiantes universitarios escriben para ser evaluados, "no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, esto es como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto" (p. 29). Como ejemplo, refiere que los jóvenes tienden a conservar las ideas plasmadas en sus textos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de la superficie (sólo las palabras y las frases, pero no el texto en su conjunto), para ellos existe un texto original que no necesita ser trabajado sino simplemente comunicado. En contraste con los escritores profesionales, que "consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones" (Carlino, 2005, pp. 29-30).

La autora ha destacado la necesidad de promover el descubrimiento y empleo de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento -en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es un simple medio de reproducir pasivamente o de resumir las ideas de otros-. Para lo cual, propone a los docentes enseñar a planificar y revisar

lo escrito, ayudar a los estudiantes a anticipar el punto de vista de sus posibles destinatarios. De manera que, en este proceso no sólo se mejore el texto, sino que se guíe a los autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada curso.

Bien, ahora cómo se convierten dichas prácticas sociales de lectura y escritura en objeto de enseñanza. Lerner (2001) plantea que, definir como objeto de enseñanza estas prácticas supone poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones (esto es, en las razones que llevan a la gente a leer y escribir). En las maneras de leer, en todo lo que *hacen* los lectores y escritores, en las relaciones que mantienen entre sí respecto de los textos. "Sostener que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia fundamental la práctica social de la lectura y escritura supone, entonces, *incluir* los textos, pero *no reducir* el objeto de enseñanza meramente a ellos" (Lerner, 2001, p. 89).

Dilucidar en qué consisten estas prácticas, es decir la caracterización del objeto de enseñanza, refiere Lerner, es problemático específicamente en esta área, debido a que el objeto a enseñar en este caso no es producto de la actividad científica, o por lo menos no en el mismo sentido que otros (por ejemplo, si se desea enseñar el porcentaje, es posible tomar como referencia la definición que la matemática hace de él). En las prácticas sociales del lenguaje los contenidos pueden ser menos transparentes ya que existen desde hace mucho tiempo y son independientes de los estudios lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos… que se ocupan de ellas.

Por esta razón escolarizar prácticas sociales es un desafío, "porque las prácticas son totalidades indisociables y por lo tanto difícilmente secuenciables, porque tienen muchos componentes implícitos que no se pueden transmitir oralmente y que sólo pueden comunicarse ejerciéndolas" (Lerner, 2001, p. 95). Si el objeto de enseñanza se construye al tomar como referencia las prácticas de lectura y escritura, ello supone conceder un lugar primordial a lo que hacen los lectores y escritores. Implica concebir como contenidos fundamentales los *quehaceres del lector, los quehaceres del escritor* (Lerner, 2001).

A propósito de esta investigación, por ejemplo, textualizar, y *revisar* una y otra vez es uno de los grandes quehaceres del escritor (además de la planificación y textualización) comúnmente, las múltiples actividades desprendidas al momento de *revisar* no son observables

desde el exterior (o en el peor de los casos ni siquiera se conocen) y se realizan, con frecuencia, en privado. Lerner además agrega:

> Un quehacer involucrado en el proceso de textualización/revisión implica al mismo tiempo una lucha solitaria con el texto y un constante desdoblamiento del escritor que intenta representar lo que sabe o piensa el lector potencial… Las exigencias de este desdoblamiento llevan al escritor a poner en acción otros quehaceres en los cuales se encarna más claramente la dimensión interpersonal: discutir con otros cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo; someter a consideración de algunos lectores lo que se ha escrito o se está escribiendo. (2001, p. 97)

La autora puntualiza dos cuestiones esenciales, primero: los quehaceres del lector y del escritor son contenidos -no actividades-. Son aspectos de lo que se espera que los estudiantes aprendan, porque se hacen presentes en el salón de clases para que se aprendan y puedan ponerse en acción en el futuro. Segundo: el concepto de quehaceres del lector y del escritor no coincide con el de contenidos procedimentales. En tanto que, estos últimos se definen por contraposición con los contenidos conceptuales y actitudinales, pensar en quehaceres como instancias constituyentes de las prácticas de lectura y escritura supone contemplar esas tres dimensiones, pero sin separarlas (Lerner, 2001).

A saber, un quehacer como "escribir un cuento tradicional" -a propósito del producto a realizar en este estudio-, implica sin duda una actitud de confianza en uno mismo como lector y escritor. Supone leer múltiples versiones de una misma historia, y en ello la movilización de estrategias tales como: búsqueda de cuentos en diversos sitios (biblioteca, páginas web, entre otros), selección de títulos referentes a la historia, lectura en primer término general, después una más profunda que permita apreciar la diferencias y similitudes a la versión original del cuento elegido. Contrastar los matices y efectos de las figuras retóricas, reconocer los estilos y características que desarrolla determinado autor (por ejemplo, Gabriela Mistral al desarrollar la reescritura del cuento de Caperucita Roja regala una obra poética), etcétera.

Poner en acción estas estrategias implica necesariamente, de manera inseparable, movilizar los conocimientos que ya se tienen -y que resultan pertinentes para profundizar la comprensión- acerca del tema tratado en el texto, del autor, y sus probables intenciones y del

género. Es así como, en un mismo quehacer, pueden confluir lo actitudinal, lo procedimental y lo conceptual (Lerner, 2001). Ejercer quehaceres del lector y del escritor ofrece la oportunidad a los estudiantes de:

> [...] adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos -más o menos canónicos- de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen el "lenguaje que se escribe" y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción -en tanto practicantes de la lectura y escritura- recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar un texto…. Es así como, al actuar como lectores y escritores, los alumnos tienen oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas; es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística. (Lerner, 2001, p. 99)

En la escuela la lectura y escritura son ante todo un objeto de enseñanza, para que se convierta también en un objeto de aprendizaje es importante que tenga sentido desde la posición del alumno, esto significa que deben cumplir un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura y escritura como objeto de enseñanza, no se aleje en gran medida de la práctica social que quiere comunicar, es necesario representar los diversos usos que tienen en la vida social (Lerner, 2001).

Por esta razón se detallan brevemente los *contenidos* que, respecto a esta investigación, se entrelazan con las prácticas de escritura y con los quehaceres que éstas desprenden. En este caso, el desafío para los docentes en formación inicial radica en escribir *la reescritura con transformaciones de un cuento tradicional* para sus propios alumnos de su escuela de prácticas, esto es, ejercer la práctica de escritura de este género. En este tipo de escritura, "la proximidad del texto fuente varía y se requiere atender tanto a la composición de las ideas como al modo de expresarlas en el lenguaje escrito" (Castedo, 2009, p. 8). Irene Klein (2007), al describir la estructura narrativa desde la narratología menciona en sus características que:

> […] a diferencia de los relatos tradicionales, que son marcadamente funcionales -la acción avanza y es apenas interrumpida por descripciones de lugares o personajes- en los relatos contemporáneos aparecen frecuentemente indicios que caracterizan, sobre todo, la psicología de los personajes y exigen, de ese modo, en tanto no son datos puros

como los informantes, una mayor participación del lector en la actividad interpretativa. La mayor presencia de indicios construye personajes de mayor riqueza psicológica, de conductas más imprevisibles. (p. 34)

Estudios realizados desde una perspectiva cognitiva han permitido describir las regularidades de la estructura de las historias, que relacionaron con el esquema del relato como un tipo de estructura mental y un mecanismo de procesamiento. La característica fundamental del texto narrativo es:

> […] la combinación del orden semántico (la referencia a las acciones de personas en las que la descripción de circunstancias y objetos permanece subordinada) con el pragmático, o sea el relato sólo de sucesos o acciones que de algún modo resulten interesantes porque se desvíen de la norma y la conducta habitual… la complicación genera acciones y reacciones de los personajes que, a su vez, pueden resolverse favorable o desfavorablemente para ellos. La complicación y la resolución conforman un suceso o varios que tienen lugar en determinado tiempo y circunstancia, o sea en determinado marco. Marco y suceso constituyen a su vez el episodio, varios episodios la trama. (Klein, 2007, p. 73)

Así mismo desde la lingüística textual es posible definir a la narración como una estructura compuesta de secuencias, que se articulan en función de una situación inicial, complicación, reacción, resolución, situación final y moraleja (Klein, 2007). En lo que refiere al *proceso de escritura de la narración*, la misma requiere, en algunas ocasiones, hacer previsiones acerca del contenido que se desea escribir, discutir las diversas formas de expresar las ideas y textualizarlas, revisar lo escrito, tanto durante la textualización como en momentos posteriores a la misma. Esto es, el maestro muestra que todo acto de escritura requiere de: planear el texto, producir la primera versión de la historia, revisar el texto y editar la versión final (Castedo, 2009). Respecto a los *contenidos específicos* entrelazados con las *prácticas de escritura* y los *quehaceres del escritor*, es posible apreciar su descripción detallada en el Anexo B.

Desarrollar la práctica de escritura de un género desprende un sinfín de contenidos, en los que es preciso tomar decisiones acerca de cuáles serán los que deben ser enseñados (Lerner, 2001). Chevallard (1997), ha mostrado que la decisión respecto a seleccionar cuáles son los

contenidos a enseñar y cuáles serán considerados preferentes, conlleva una reconstrucción del objeto. Esto es un primer nivel de transposición didáctica, y en esa medida se ha tratado de mantener una vigilancia que permita evitar en gran medida la distancia entre el objeto de enseñanza y el objeto social de referencia. Sin olvidar que, el objeto de enseñanza se complejiza, "los docentes enseñan contenidos disciplinares entramados con prácticas de escritura. Establecer esto resulta de vital importancia para comprender cómo y por qué la escritura puede tornarse herramienta de enseñanza de contenidos disciplinares y objeto de enseñanza *per se"* (Molina, 2016, p.22).

Este capítulo ha intentado esclarecer de manera concisa y sistemática *qué se enseña* cuando se escribe, ha tratado de dar cuenta del porque, no sólo se enseñan los contenidos disciplinares, sino también los quehaceres involucrados en las prácticas de escritura debido a que sirven como herramienta para aproximarse a dichos contenidos. El siguiente capítulo, por otro lado, además de referir a los aspectos metodológicos, recupera la caracterización de los principales conceptos teóricos que permitirán en el análisis de los resultados de esta tesis, mostrar cómo se enseña cierto contenido específico cuando se escribe.

V. El diseño metodológico de la investigación

Tradicionalmente, las investigaciones llevadas a cabo sobre la enseñanza en contextos de aula se han dicotomizado en los paradigmas postpositivistas e interpretacionistas. Los primeros llevan a cabo procedimientos externos a la clase, como cuestionarios, entrevistas, test, que son insuficientes para comprender la complejidad de las prácticas de enseñanza, su auge deviene del hecho de que se pueden utilizar de manera cómoda y son reconocidas como productores de resultados científicos (Artigue et al., 1995). De estas investigaciones derivan enunciaciones generales que limitan al maestro a ser un técnico encargado de aplicar en sus prácticas los principios, métodos o instrumentos de formación que los investigadores han inferido como eficientes. Llama la atención entonces, el escaso impacto de una formación aplicacioncita[70] (que extrapola en el aula o en una transposición directa) y prescriptiva basada en métodos de enseñanza desarrollados sin tener en cuenta los complejos contextos de los salones de clase.

Por otro lado, los estudios interpretacionistas buscan lograr una comprensión y explicación de la complejidad de las prácticas sociales (como la enseñanza), al considerar el punto de vista de los sujetos investigados. Desde esta perspectiva, el investigador construye una interpretación a través de la observación en el campo de estudio, por medio de una presencia prolongada y en interacción con el fenómeno de estudio. Su confiabilidad y relevancia yace en los argumentos que construye quien indaga, para dar cuenta de los procesos sociales.

Entonces, si la intención de esta investigación estuviera en describir, explicar y comprender una práctica de enseñanza en el contexto aula y de los procesos educativos en conjunto, se recurriría a la investigación interpretacionista, dado que el enfoque pos positivista

[70] Schubauer Leoni ha cuestionado "tradicionalmente la contribución para resolver los problemas prácticos ha sido considerada como la propia de una investigación "aplicada", mientras que la denominación "fundamental" ha estado reservada, sobre todo, para las investigaciones dedicadas al avance en el estado de un conocimiento teórico, y sin que ninguna apareciera claramente ligada con las prácticas sociales existentes alrededor de la investigación misma" (1986, p. 197). Además, agrega que el riesgo del enfoque aplicacionista es que la problemática se define de acuerdo y con base a los propósitos de la disciplina de estudio, esto es, limitar la problemática educativa a la ciencia de referencia. Por ende, sostiene la necesidad de una investigación educativa que abarque tanto la comprensión fundamental de la práctica de enseñanza y los procesos educativos en conjunto, así como de los problemas planteados por la enseñanza (Schubauer Leoni, 1986; Lerner 1996).

proporcionaría respuestas inertes al quehacer docente. Pero, si el propósito de esta investigación es estudiar prácticas didácticas que resultan deseables (a los problemas planteados por la enseñanza), y que a su vez no acontecen habitualmente en el aula, por lo que hay que desarrollarlas[71]: ¿Qué decisiones metodológicas plantea un objeto de esta naturaleza? y ¿Cómo investigar prácticas de enseñanza que entrelazan leer y escribir sin simplificar su complejidad.

5.1. Lo didáctico es tan complejo que requiere ser estudiado en sí mismo

Esta investigación parte del enfoque metodológico interpretacionista, se desarrolló como un estudio de caso de carácter intervencionista de codiseño[72] didáctico (O´Donnell-Allen, 2004). Es intervencionista, en tanto que coadyuvó a desarrollar una secuencia didáctica inusual para poder estudiarla; de codiseño, porque la secuencia didáctica fue diseñada conjuntamente entre el equipo de investigación (investigador y director) y la docente a cargo de los grupos. El trabajo de codiseño se construyó con base en los aportes de la ingeniería didáctica (Artigue et al., 1995), en tanto metodología de la investigación, en el sentido de que realiza una intervención para estudiar sus efectos.

> Esta metodología de la ingeniería didáctica se basa en un control *a priori* de las situaciones que se ponen en juego dentro del proceso experimental. Este control se efectúa a través de un análisis *a priori* que busca precisar las posibilidades que se han seleccionado, los valores de las variables didácticas que se producen como consecuencia de esta selección y el sentido que pueden tomar los comportamientos previstos teniendo en cuenta estos valores. En seguida, en el análisis *a posteriori,* este análisis *a priori* se compara con la realización efectiva y se busca lo que rechaza o confirma las hipótesis sobre las cuales estaba basado. (Artigue et al., 1995, p. 12)

[71] Sobre las tareas colaborativas entre investigador y docente, en esta perspectiva contrastan con las formas anteriores de investigar donde, por ejemplo, la situación o la secuencia didáctica a probar en aula era diseñada por el investigador, entonces el profesor llevaba esa secuencia al aula, pero interpretando todo lo que ya había decidido el investigador. Es una gran diferencia de que el tema se proponga a través del equipo de investigación, pero se establecen acuerdos situados con los maestros desde el inicio de la concepción de la secuencia. Se conforman grupos de estudio entre investigadores y docentes donde se estudia el contenido a ser comunicado y las formas didácticas, los cómos (conocimiento didáctico) para comunicar esos saber a los alumnos (Lerner, 2019). Este tipo de líneas de investigación interpela doblemente el lugar del docente como investigador y como enseñante.

[72] Se plantea un vínculo cercano entre investigador y docente que permite acotar la relación entre la investigación y la práctica educativa, el docente aporta el conocimiento del contexto de enseñanza específico (alcances y limitaciones) y el investigador la teoría actualizada en el campo.

La ingeniería didáctica logra que el investigador se sumerja en el seno de la complejidad del sistema que estudia. No obstante, no se trata de una experimentación tradicional que opera por comparación entre un análisis a priori del funcionamiento de un dispositivo de su enseñanza y sus efectos observables en la acción, sino que, se busca describir detalladamente los comportamientos cognitivos y sociales de los sujetos bajo las condiciones de un dispositivo (Castedo, como se citó en Lerner et al., 2018). De dicha metodología se recupera el proceso a través del cual, un colectivo de docentes e investigadores diseñan, implementan y reimplementan (después de haber analizado y evaluado la práctica previa) una unidad de enseñanza de un contenido en particular, en este caso: *revisar una y otra vez* (quehacer del escritor) y las marcas de puntuación, específicamente, *el punto y aparte* (contenido lingüístico).

> Como metodología de investigación, la ingeniería didáctica se caracteriza en primer lugar por un esquema experimental basado en las "realizaciones didácticas" en clase, es decir, sobre la concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza. (Artigue et al., 1995, p. 36)

Este estudio puede catalogarse como un *estudio de casos instrumental* (Stake, 2010), ya que los casos se escogieron deliberadamente, como instrumentos para responder a las interrogantes planteadas. La investigación se realiza a través de la observación, registro y análisis de secuencias de situaciones didácticas de producción y revisión de textos y de las escrituras obtenidas durante las mismas, dicho "esquema experimental" se diseña de acuerdo con los conocimientos didácticos disponibles. Con base en este enfoque epistemológico, se diseña, desarrolla y estudia una secuencia didáctica que pretende materializar concepciones teóricas[73], definidas para cada uno de los elementos de la tríada didáctica (docente, alumno, objeto de saber) en el contexto particular del aula. El desarrollo de esta investigación, en tanto estudio de diseño didáctico (Rinaudo y Donolo, 2010), se desarrolla en tres etapas: planificación (análisis a priori), implementación, y análisis (análisis a posteriori) (Artigue et al., 1995).

La primera etapa consistió en el trabajo en equipo con la docente, para acordar criterios y diseñar la secuencia didáctica durante un año antes de su implementación. Para esto, se exploraron los aportes de la lingüística para comprender el objeto de conocimiento con el cual

[73] Condiciones de enseñanza referidas desde las disciplinas de referencia de las ciencias de la educación: didáctica, psicolingüística, entre otras.

los estudiantes y la maestra trabajarían; se revisó bibliografía sobre el proceso psicogenético del aprendizaje de las marcas de puntuación, para reconocer que ciertas prácticas de enseñanza de la puntuación no son efectivas para el aprendizaje de dicho objeto de conocimiento (la asimilación de algunas marcas demanda tiempo y esfuerzo, y es valioso respetar y reconocer el proceso para llevar a cabo intervenciones más adecuadas); y se analizaron también investigaciones sobre experiencias en los procesos de escritura en la revisión[74] de textos que desprenden a las marcas de puntuación[75]. Debido a que:

> Sólo a partir del conocimiento del contenido que se va a transmitir, de las ideas de los *jóvenes* sobre esos contenidos y de los recursos didácticos adecuados, el maestro podrá contribuir de manera más eficiente a erradicar el analfabetismo y mejorar la calidad de la alfabetización, acompañando realmente a sus alumnos en el proceso constructivo de adquisición de los conocimientos. (Kaufman, 1993, p. 19) (La cursiva pertenece a la autora de la investigación)

Además, la psicogénesis de las marcas de puntuación como investigación experimental contribuyó a dar un sustento empírico a las hipótesis epistemológicas, esto es, permitió conocer el proceso de transición del "poder hacer" desde el punto de vista cognitivo (comprensión del desarrollo cognoscitivo), a la forma de significar el objeto de conocimiento, tales hipótesis plantean los problemas cognitivos referidos a la organización lógica y a los mecanismos de su construcción. También, dichos estudios pudieron dar cuenta de que, el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento. Si bien no se cuenta con los estudios psicogenéticos en una etapa juvenil, tales sistemas conceptuales de los niños son referente para saber cómo deben reorganizarse en dirección a los conceptos constitutivos del saber a enseñar, tal reorganización plantea el problema cognitivo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin duda, tales datos fueron insumo para nuestro estudio, ya que dieron respuesta a la pregunta "¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor

[74] Respecto al contenido de la "revisión de textos" consideramos no incluirlo a causa de que Mirta Castedo (2003) desarrolla un estudio por demás destacable, de este objeto tanto como "práctica cultura", "proceso psicolingüístico", este último desde el enfoque cognitivo y psicogenético.

[75] Bronckart y Schneuwly (1996, pp. 72-73) refieren que las disciplinas de referencia: "Permiten conceptualizar los problemas, analizar las condiciones de intervención sobre el terreno, y formular y comprobar las propuestas de solución. Lerner et al. agregan, "las disciplinas de referencia solo nos pueden permitir construir hipótesis acerca de cómo enseñar (2018, p. 106)".

conocimiento?" (Ferreiro, 1997). No obstante, después de ello, la incertidumbre se ubicó en otro lugar ¿Qué hacemos desde la perspectiva didáctica con estos datos? (Kaufman, 1993), ¿Cómo lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento respecto al objeto de estudio? (Lerner, 1996), ¿Cómo se obtiene dicho avance de conocimiento en el contexto escolar? y ¿Cómo organizar las secuencias o proyectos para propiciar dichos avances?

Durante la segunda etapa, la profesora implementó la secuencia definitiva en sus aulas y se reunió semanalmente con la investigadora para vigilar propósitos, sostener o reformular acuerdos y valorar imponderables. La investigadora observó y videograbó las clases, y tomó notas sobre ellas. Las transcripciones de las videograbaciones fueron integradas posteriormente en un registro escrito de las interacciones (Guber, 2001). Del mismo modo se recolectaron los sucesivos borradores de la producción textual de la reescritura del cuento de Caperucita Roja elaborados por los jóvenes, durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

La tercera etapa involucró el análisis cualitativo desde una aproximación descriptivo-interpretativo de los datos que resultaron de la implementación de la secuencia. Para realizarlo se tomó como unidad de análisis la acción didáctica, definida como la actividad conjunta entre docentes y estudiantes con relación al objeto de saber en cuestión (Brousseau, 2007; Chevallard, 1997). Para comprender de qué manera ciertas intervenciones de la docente promovieron o no que los estudiantes se involucraran en la producción escrita de su cuento, se leyeron los registros de las 32 horas de clase observada (16 horas en cada salón) y diarios de campo. De esta forma, se identificaron fragmentos relevantes y representativos de las tensiones y progresos en las situaciones didácticas. Esta tesis, se limita a examinar sólo los registros de clase correspondientes a las situaciones de "revisión" (diferida y entre equipo de autores y equipo de lectores críticos), a propósito de las modificaciones desarrolladas en las producciones textuales.

5.2. Objetivos de la investigación

Esta investigación se plantea analizar los modos en que los estudiantes de la escuela normal usan la marca de puntuación "punto y a parte" en su escritura, es decir, comprender los niveles de conceptualización que tiene sobre dicha marca. Así como indagar dos prácticas específicas de revisión de textos: diferida y entre equipo de autores y equipo de lectores críticos, producida en situación didáctica. En este contexto, se intentará caracterizar y comprender las

transformaciones que hacen los normalistas a sus textos, con el propósito de ejercer el quehacer lector de la revisión. De todos los tipos de transformaciones posibles que puedan llevar a cabo los estudiantes, interesa focalizar la mirada en el problema de dar indicaciones al lector mediante el uso de la puntuación, específicamente en el uso del punto y aparte. Por tanto, se plantea las siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de conceptualizaciones sobre el uso de la marca del punto y aparte permite asumir distintas posiciones de revisor para introducir mayor cantidad de marcas de puntuación?
- ¿De qué manera se relacionan las verbalizaciones sobre la propia acción de puntuar con el uso del punto y aparte?
- ¿Qué modificaciones, a partir de las situaciones de revisión, llevan a cabo los docentes en formación a sus producciones?
- ¿Existen efectos diferentes en el uso y conocimiento sobre el punto y aparte entre las dos situaciones de revisión implementadas?

En concordancia con estos cuestionamientos, se consideran los propósitos subsecuentes:

- Comprender los niveles de conceptualización sobre el uso de la marca punto y aparte que muestran los jóvenes de nivel licenciatura al escribir un cuento tradicional con transformaciones.
- Describir las transformaciones hechas por los estudiantes en sus producciones a partir de las situaciones de revisión *diferida* y *entre equipo de autores y equipo de lectores críticos*.
- Dar cuenta de algunos tipos de problemas que enfrentan los jóvenes a propósito de revisar un cuento tradicional con transformaciones y cómo los resuelven.

La relación entre las preguntas planteadas y los objetivos que se establecen desde la investigación, se orientan hacia la comprensión del desarrollo cognoscitivo y hacia el análisis del aprendizaje sistémico. Interesa la indagación hacia el sujeto cognoscente que interactúa con el medio físico y social, y a su vez también interesa hacer entrar en escena al alumno, ese estudiante que al estar sujeto al orden de la institución escolar se convierte en un sujeto didáctico (Chevallard, 1997).

5.3. Hipótesis

De acuerdo con investigaciones previas referidas en capítulos precedentes respecto al objeto de investigación, se propuso un diseño de investigación que permitió abordar las siguientes hipótesis.

1. Las conceptualizaciones sobre el uso del punto y aparte son un obstáculo para asumir distintas posiciones que permitan comprender las verdaderas funciones del uso de dicha marca.
2. La posición de revisor del texto favorece la conceptualización sobre los usos del punto y aparte.
3. Introducir marcas de puntuación no significa hacerlo de manera convencional (es decir con las maneras socialmente compartidas).
4. La posibilidad de introducir marcas de puntuación no está directamente relacionada con la posibilidad de verbalizar las razones de su uso.
5. Las situaciones de revisión por las que transitaron permiten hacer modificaciones en sus textos, incluida la integración del punto y aparte.

5.4. Secuencia didáctica ¿Cómo se enseña?

En esta investigación se asume la perspectiva didáctica constructivista de corte psicogenético, que parte de las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza y toma como base los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de puntuación. Contribuir a que los jóvenes aprendan a interpretar lo que leen y a producir textos, implica tomar en cuenta las ideas que ellos tienen acerca del sistema de puntuación y organizar las actividades de enseñanza, considerando la función real que tiene dicho sistema.

Para indagar esta práctica es necesario una propuesta didáctica de enseñanza de la escritura donde la revisión de los textos esté presente, esto es, que se considere un contenido escolar, un objeto a ser enseñado. Para tal efecto, es condición que, en las prácticas escolares normalistas, exista una práctica de escritura de textos completos en circunstancias claras de

comunicación. Con ese fin, se desarrolló una *secuencia didáctica* específica para analizar sus efectos (que, a su vez estuvo inmersa en un proyecto[76]), que consistió en la:

> Organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni rigidizar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo. (Nemirovsky, 1999, p. 124)

Bronckart, define a dicha secuencia didáctica como un instrumento para reorganizar la progresión y el tiempo didáctico, "constituye una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género[77]" (2007, p. 144). En ella, se organizan las diferentes *situaciones didácticas* (Brousseau, 1986; 1988) definidas por Brousseau como:

> Un entorno del alumno diseñado y manipulado por el docente, que la considera una herramienta… un dispositivo diseñado por una persona que quiere enseñar un conocimiento o controlar su adquisición. Este dispositivo comprende un medio material -las piezas del juego, un desafío, un problema, incluso un ejercicio, una ficha, etc.- y las reglas de interacción con ese dispositivo, es decir el juego propiamente dicho… el aprendizaje se logra por medio de una adaptación del sujeto que aprende al medio creado por esta situación. (2007, pp. 17-18)

[76] Desde el enfoque constructivista, "Cuando decimos proyecto nos referimos a perseguir objetivos de enseñanza, a la realización de propósitos específicos que tienen sentido desde la perspectiva del estudiante. Al llevar un hilo conductor significativo de las actividades se evita el parcelamiento de los contenidos y se promueve la autonomía de los estudiantes. Orientarse hacia la elaboración de un producto –en este caso, reescribir un cuento… obliga a adecuar la producción a un destinatario y a los efectos que se pretende provocar en él. Es así como los proyectos contribuyen a preservar el sentido social de la lectura y de la escritura (Kuperman et al., 2012, p. 15). En el ANEXO C, es posible apreciar a detalle la secuencia didáctica correspondiente al proceso de revisión, la cuál pertenece y es parte del proyecto didáctico denominado "Los lobos de los cuentos".

[77] Cabe aclarar que el concepto de *género* se define no como una tipología textual resultado de estudios lingüísticos, sino como las formas de hablar, decir, enunciar de comunicación social en un ámbito determinado, lo aprendemos cuando interactuamos, en este sentido al leer el cuento de Caperucita Roja enseñamos el discurso de la narración (Bronckart, 2007; Riestra, 2011).

Estas situaciones permiten prever las *condiciones didácticas* en las que se van a desarrollar, es decir, las diversas acciones que el docente[78] desarrolla para crear un *medio*[79] que favorezca las construcciones de conocimiento de los estudiantes. Este conjunto de relaciones entre los *alumnos*, el *medio* y el *maestro* para lograr que los jóvenes se apropien de un saber se ordena en fases de: *acción*, *formulación*, *validación* e *institucionalización* (Brousseau, 2007). Dicho orden se opone "a aquel donde los saberes son primero reorganizados en discursos comunicables según el destinatario y luego solamente aplicados a situaciones personales y convertidos en decisiones" (Brousseau, 2007, p. 29)[80]. Esta práctica de enseñanza pretende restituir a los estudiantes el derecho a reelaborar el aprendizaje (Lerner, 1996). Para ello, se recurre a definir la enseñanza desde una perspectiva constructivista en el sentido piagetiano (el sujeto aprende cuando se adapta a un medio con el que interactúa).

El conocimiento se va construyendo a partir de reconocer, afrontar y resolver problemas que son generados a su vez por otros problemas, el alumno aprenderá adaptándose a un medio que le presentara dificultades y desequilibrios (un poco como lo hace la sociedad humana), pero que irá desarrollando un saber a través de la adaptación del estudiante a este medio (Brousseau, 2007). Lerner (2001), afirma que se trata de poner en escena ese tipo particular de situaciones didácticas que Brousseau ha denominado "adidácticas", porque:

> […] propician el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por sí mismos, porque funcionan de tal modo que el maestro -aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje- no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque hacen posible generar en el alumno un proyecto propio, permiten movilizar el deseo de aprender en forma independiente del deseo del maestro. (Lerner, 2001, p. 127)

[78] Entre las diversas acciones que realiza el docente cuando enseña, incluimos también las que Sensevy caracteriza como: definición, regulación, devolución e institucionalización (Sensevy, 2007; Sensevy et al., 2001).
[79] Brousseau (2007), enfatiza la necesidad de un "medio" pensado y sujeto a una intencionalidad didáctica. El medio didáctico comienza desde el momento en que el docente diseña la actividad, teniendo en cuenta las necesidades y condiciones didácticas que se requieren para el desarrollo del contenido a enseñar.
[80] Dichas situaciones "han puesto a la situación de enseñanza en el corazón de la didáctica, como unidad de análisis necesaria" (Artigue et al., 1995, p. 11). Esto muestra un cambio de enfoque de enseñanza ya que la resolución de problemas no se reduce al momento de aplicación de lo previamente enseñado (reglas ortográficas, gramaticales, etcétera).

Una situación funciona de manera adidáctica cuando el maestro logra que el alumno asuma como propio el problema planteado, y entre en un proceso de búsqueda autónoma, sin ser guiado por el docente, en la cual se da el aprendizaje (y no la enseñanza). El docente se rehúsa a intervenir en calidad de oferente de los conocimientos que quiere ver aparecer. El alumno sabe que el problema fue elegido para hacer que adquiera un conocimiento nuevo, pero debe saber también que este conocimiento está enteramente justificado por la lógica interna de la situación y que puede -y debe- construirlo sin tener presentes razones didácticas. Ya que no habrá adquirido verdaderamente este conocimiento hasta no ser capaz de utilizarlo en situaciones que encuentre fuera del contexto de enseñanza (Brousseau, 2007).

Cada conocimiento posee al menos una situación que lo caracteriza y lo diferencia de los demás, el conjunto de situaciones que caracterizan una misma noción está estructurado y puede ser engendrado a partir de un pequeño número de situaciones llamadas *fundamentales* (Brousseau, 2007) que determinan las condiciones óptimas de difusión de determinados conocimientos. En el marco de investigaciones didácticas de lectura y escritura y de experiencias escolares documentadas, la sistematización de las actividades que resultaron productivas para el aprendizaje, desprendieron cuatro situaciones fundamentales: *escribir a través del maestro, escribir por sí mismos, lectura a través del maestro y lectura por sí mismos*; que constituyen verdaderos desafíos para que los estudiantes pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos, además, ofrecen oportunidades de participar en distintas prácticas para poder apropiarse de diversos contenidos (Ferreiro, 1997; Kaufman, 2007; Castedo, et al., 2015a; 2015b).

Dentro de la enseñanza de la lectura y escritura, la *secuencia de situaciones didácticas* se construye. "tomando como referencia las prácticas sociales del lenguaje de lectura y escritura" (Lerner, 2001, p. 85). De manera que el texto: en este estudio "*la reescritura con transformaciones de un cuento tradicional",* no se convierte en la razón para explicitar y exponer las características y elementos lingüísticos del portador textual o realizar ejercicios o tareas de lengua. Sino para que, con base en él se trabajen como contenidos los elementos que lo caracterizan y estos son elaborados durante las mismas situaciones de interpretación-producción (Castedo, 1995), esto es, la docente plantea situaciones y atiende a los problemas que los jóvenes no pueden resolver por sí solos al escribir este tipo de texto.

> […] se trata de construir condiciones didácticas favorables para la supervivencia de esas prácticas, de poner en escena situaciones que concilien los propósitos didácticos con los propósitos sociales que llevan a leer y a escribir, de tratar a los alumnos como lectores plenos para que ellos puedan comenzar a actuar como tales a pesar de ser alumnos…. (Lerner, 1998, p. 22)

La situación didáctica permitirá a los estudiantes adecuar su escritura a las restricciones del género, es decir, usar fórmulas y léxico propios de estas obras, preservar los escenarios donde transcurren las historias tradicionales, respetar o transgredir intencionalmente la estructura que los caracteriza (Castedo, 2009). Además, posibilitará establecer relaciones entre la lectura y escritura: ya que, se centrarán primero en cómo se escribe (composición de las ideas) y después en qué escribir (modo de expresar las ideas en lenguaje escrito). Asumen la historia, conocen el argumento, el problema consistirá en resolver de qué forma particular y específica se relatará el cuento.

Las situaciones didácticas aplicadas referidas al proceso de escritura, permitirán a los jóvenes vivir dicho proceso en una situación real de aprendizaje, debido a que los estudiantes durante el momento de plasmar por escrito su producción, tendrán que: planear el texto, esto es hacer previsiones acerca del contenido que desean escribir; producir la primera versión de la historia, discutir las distintas maneras de expresar las ideas y textualizarlas; revisar el texto (ya fuera durante la textualización como posterior a esta) y editar la versión final. En el anexo D es posible apreciar el diseño general de la secuencia didáctica que se diseñó, organizó y aplicó.

La secuencia comprende dos grandes momentos de lectura, uno destinado a los cuentos tradicionales y otro a los contemporáneos, a fin de propiciar el desplazamiento de los rasgos entre ambos, para generar en el lector diferentes efectos de sentido (Castedo, 2009). Después, continúa con la escritura propiamente dicha a través de su proceso: planificación, textualización, revisión y edición. Ya se ha expresado que, revisar los textos que se producen es un quehacer del escritor, por tanto, además de los saberes lingüísticos es un contenido que debe ser enseñado. Este estudio centra su análisis en las situaciones didácticas de:

- *Revisión diferida de los mismos autores sobre su producción*

En esta situación de revisión, el tiempo juega un papel esencial, permite al autor del texto tomar distancia, en otras palabras, se difiere la revisión[81] de la producción. Los únicos que tienen derecho a revisar son los propios autores, de modo que cada equipo, corregirá aquello que esté en condiciones de observar (Castedo, 2003; Kaufman, 2007). La distancia que el tiempo aporta a su relectura, facilita olvidar las intenciones que se tuvieron al redactar y es posible mirar esa producción con ojos más parecidos a los de un lector con desconocimiento de la situación de producción. Diferir la revisión supone un escritor que evalúa su producción desde el rol de un interpretante que no sea el mismo (Castedo, 2003).

- *Revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos*

Una de las modalidades de corrección que ha resultado satisfactoria, es la realizada en equipo o corregida por otros compañeros (Kaufman, 2007). Las investigaciones didácticas que han focalizado su estudio a *enseñar a revisar lo escrito,* tienden a incluir la oportunidad de que los estudiantes (autores) reciban comentarios a sus textos de sus compañeros. La *revisión entre pares* debe ser enseñada porque es una práctica social, todo escritor tiene la necesidad -para desarrollarse como tal- de saber cómo llega su producción a un lector. En este caso un lector que no es evaluador, como frecuentemente suele serlo el docente en el salón de clases (los estudiantes escriben para recibir una valoración de su maestro y no precisamente para comunicar algo, ello provoca que no se desarrolle sensibilidad o punto de vista de la audiencia).

Dicha situación a su vez, permite que los estudiantes aprendan que los cambios sugeridos por otros lectores no deben cumplirse por obedecer a una autoridad que califica, sino que, es preciso que el estudiante asuma su autoría, valore las sugerencias recibidas y reconsidere su intervención a través de la coordinación entre sus intenciones como escritor con los efectos sobre el lector. La revisión entre pares permite revisar el texto de sus compañeros y, a la vez, recibir comentarios críticos sobre sus borradores, ello posiciona al docente en formación inicial en un rol más activo:

[81] Castedo afirma que diferir la revisión es "[...]dejarla descansar y volver al tiempo, cuando el autor ya olvidó algo de lo que quiso poner y se encuentra sólo con lo que efectivamente puso" (1996, p. 12, como se citó en Wallace, 2012, p. 58).

> […] porque estamos poniendo a los alumnos en una situación de interacción donde la negociación entre los puntos de vista de los participantes genera la necesidad de dar explicaciones, argumentos y ejemplos … porque es más fácil detectar los puntos fuertes y débiles en el texto de otro que en el propio; además, con la lectura del otro se puede anticipar las posibles reacciones de otros lectores frente al texto. (Larios, 2004, p. 294)

Por la distancia que existe entre el lector y el escritor, es más preciso "ver la paja en el ojo ajeno y no ver la viga en el nuestro", es más fácil mirar los problemas en el texto de otro que en el propio. Al intercambiar los textos es posible ver si se entiende lo que quisieron comunicar. El trabajo compartido favorece el aprendizaje, porque las dudas que tenga un estudiante podrán ser resueltas por otro -en ocasiones un joven puede explicarle a otro con más claridad que el docente-, y también porque, a partir de la apreciación de los errores de un escrito de otro, se puede tomar conciencia de los propios. La revisión entre pares[82] enseña, sin duda, que la escritura de un texto es un proceso que no "sale de un jalón", y que a la larga tal vez tenga la necesidad de revisar textos ajenos y propios.

5.5. Descripción del contexto institucional y didáctico

Esta secuencia se desarrolló en una Escuela Normal pública del estado de Zacatecas con estudiantes de dos grupos: VD y VE, del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, durante del ciclo escolar 2021 (octubre a enero). El trabajo se realizó en el marco de la asignatura de Literatura[83]. Cada grupo estaba compuesto por treinta y cinco estudiantes y en todas las actividades se dividieron en equipos. Para los fines de la presente investigación se seleccionaron catorce de los 75 estudiantes que conformaron nuestra muestra, organizados en dos equipos de siete alumnos cada uno, cuyas interacciones y producciones escritas fueron el objeto prioritario de análisis. La selección de estos equipos, responde a la responsabilidad y compromiso asumido por los integrantes (encendido de cámaras en la virtualidad, esto daba la posibilidad de interacción), evidenciado a través de su participación.

---

[82] Scardamalia y Bereiter (1992) refieren que es precisamente la revisión que tiene en cuenta al lector la que posibilita que escribir no resulte sólo un proceso para decir el conocimiento ya sabido sino para elaborarlo y transformarlo.

[83] La malla curricular de la Licenciatura en educación primaria del plan de estudios 2018 en México, se compone por la asignatura de "Literatura", tiene cómo propósito: "Que cada estudiante normalista diseñe proyectos de mediación, promoción y crítica literaria de libros infantiles y juveniles, a partir del análisis de la literatura y el reconocimiento de las diversas perspectivas críticas sobre la formación literaria de los niños y niñas y de educación primaria; con objeto de acercarles a la cultura literaria" (DGESuM, 2018b, p. 5).

La población de estudiantes que concurre a esta institución son hijos de familias de clase media y baja[84] y no tenían historia de producción y revisión de textos narrativos completos, ni de ningún otro género (muchos jóvenes incluso no conocían la historia "original" del cuento). Para la mayoría fue su primera experiencia de producción escrita en la normal y, en consecuencia, la primera vez que enfrentaron problemas de puntuación desde la posición de escritor.

En esta institución las prácticas predominantes se podrían caracterizar como modalidades tradicionales de enseñanza. Cada maestro sigue distintos métodos de enseñanza en especial guiados por los materiales que se ofrecen en cada asignatura (manuales escolares). Los normalistas, inmersos en las condiciones de la pandemia (COVID-2019), recibieron durante más de un año clases de manera virtual -y durante gran parte de la secuencia de estudio-, las actividades prevalecientes durante la contingencia fueron lectura de textos y presentación de las ideas centrales a través de algún organizador gráfico (mapa mental, conceptual, cuadro sinóptico, entre otras) o exposición (apoyada en PowerPoint). La educación en línea fue sin duda la limitación institucional más determinante. Como refiere Rockwell, "el aprendizaje escolar suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza" (2005, p. 39). En otras palabras, lo que los estudiantes aprenden y cómo lo aprenden depende también de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la enseñanza.

Para poder integrar dicha secuencia de estudio -al no ser coherente con las prácticas predominantes del aula-, fue necesario realizar previamente en el salón de clases otra secuencia: "Seguir la obra de un autor: Anthony Browne", para que docente y alumnos desarrollaran algunas prácticas educativas que serían objeto de indagación en la secuencia definitiva. Con ello, se pretendió evitar que algunas de las actividades, por ejemplo: lectura en voz alta e intercambio entre lectores, fueran completamente nuevas y pudieran resultar disruptivas para los estudiantes. Lo ocurrido durante esta fase, fue examinado para ajustar el diseño de la secuencia definitiva. Esto a su vez, ayudó a que los jóvenes se familiarizaran con la videograbación de las clases, también posibilitó estabilizar la inmersión en el campo y reducir la perturbación por la inquietud de saberse investigados (Maxwell, 2005).

[84] Los estudiantes –hombres y mujeres– provienen en su mayoría de los sectores campesino y proletario de escasos recursos, reciben en este tipo de institución sistema de internado, comedor y becas.

Como resultado de esta primera etapa, quedó plasmada una secuencia didáctica definitiva de catorce sesiones -referida anteriormente- centrada en la enseñanza del proceso de revisión en la producción escrita, específicamente en el contenido disciplinar de revisión e integración de la marca de puntuación: punto y aparte. La elección del contenido a enseñar se basó en dos criterios: que fuera un tema difícil o desafiante para los estudiantes y que permitiera enlazar este contenido específico de la lengua con el lenguaje. Diseñar la secuencia en torno a este contenido, contrasta con otros estudios desarrollados en este nivel educativo, que han abordado temas más periféricos como se refirió en el primer capítulo.

5.6. Tipos de datos obtenidos e instrumentos de análisis

Los datos e información obtenida fueron recuperados de los textos producidos por los estudiantes y de los registros de clase de cada una de las sesiones (observaciones de clase). Para su análisis, se privilegió una aproximación *microgenética situada*[85] de las interacciones en clase, con el fin de identificar recurrencias y particularidades en las situaciones didácticas desarrolladas. Como unidad de análisis se toman los intercambios producidos, a razón de las situaciones didácticas propuestas, para comprender de qué maneras ciertas condiciones didácticas promovieron o no que los alumnos revisaran sus textos e introdujeran las marcas de puntuación, centrando nuestra focalización en el punto y aparte. Se leyeron los registros de las 26 horas de clases observadas (13 horas en cada aula) y los 32 textos en sus múltiples versiones. De esta manera, se identificaron fragmentos relevantes y representativos de las tensiones y progresos en las situaciones didácticas.

Cabe definir que nuestra focalización no está en la medición de los aprendizajes por parte de los estudiantes, sino, en describir los procesos que estos realizan para construir conocimiento y las condiciones que permiten movilizar dichos procesos. Esto es, indagar tanto las prácticas de enseñanza como los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los normalistas al participar

[85] La microgénesis en esta investigación se entiende como: "el estudio de los microprocesos. De co-construcción de los conocimientos tal como se desenvuelven en una situación, sobre todo a través de las interacciones entre los participantes cuando tratan sobre un saber definible" (Saada-Robert y Balslev, 2015, p. 400). "En cuanto al carácter *situado* de las microgénesis, éste remite a la dimensión *didáctica* de esa adquisición, dicho de otra manera, al estudio triádico de la construcción de los saberes de enseñanza y de aprendizaje tal como ellos funcionan *in situ*. Más precisamente, las microgénesis situadas se ocupan de la dimensión didáctica a través del análisis de la progresión de los saberes vinculados con el intercambio de las significaciones entre participantes, en tiempo y lugar reales (Saada-Robert y Balslev, 2015, p. 400). Sus fundamentos se orientan a partir de dos paradigmas teóricos: el constructivismo y el interaccionismo (Saada-Robert y Brun, 1996).

en dichas prácticas, ello permite comprender, cómo las características de las situaciones didácticas propuestas develan las acciones de los estudiantes. La investigación didáctica se orienta a describir y sistematizar los intercambios entre los normalistas a propósito de las situaciones de revisión, así como sus efectos en la apropiación de la lengua escrita y del sistema de puntuación.

5.6.1. Los textos

El corpus total de la investigación está integrado por 32 textos, repartidos entre 8 versiones iniciales y 24 versiones revisadas. Entre los distintos tipos de revisión desarrolladas, se puede observar la diferida, entre equipo de autores y entre equipo de lectores críticos y de reflexión sobre los usos del lenguaje. Estas versiones revisadas fueron recabadas de todos los alumnos quienes elaboraron cuatro versiones de un mismo texto. Para comprender cómo los jóvenes integraron el punto y aparte en sus primeros y últimos textos, fue necesario analizar las primeras ocho versiones iniciales y las ocho finales (dieciséis). No obstante, para un análisis detallado de las modificaciones llevadas a cabo en los textos que se produjeron en las situaciones de revisión por las que transitaron, sólo se recuperaron los textos de la *muestra* correspondiente a dos equipos (cuatro de cada uno), esto es únicamente 8 textos divididos en sus sucesivas revisiones.

Para el análisis de los textos, se trasladaron las escrituras al software utilizado para el análisis de datos cualitativos MAXQDA[86], con el propósito de recuperar más fácilmente el texto analizado en diferentes versiones, cada uno se codificó incluyendo el número del equipo, el tipo de revisión y el grado y grupo al que corresponde, por ejemplo, en el código E1_R1_3D, se incluyen datos sobre las condiciones de producción del texto que deben interpretarse de la siguiente manera:

- La primera nomenclatura "E1" corresponde al número del equipo, pudiendo ser hasta ocho (E1, E2, E3, E4…).
- La segunda nomenclatura, indica el tipo de revisión desarrollada: R1 (Revisión 1, diferida), R2 (Revisión 2, entre equipo de autores y equipo de lectores críticos), R3

[86] Dicho software a su vez permitió recibir datos cuantitativos respecto al número de párrafos incluidos en sus distintas producciones textuales.

(Revisión 3, de reflexión sobre los usos del lenguaje). Además de la V0 correspondiente a la escritura inicial del cuento.

- La última nomenclatura refiere al grado y grupo: “3D o 3E”.

Esto es, si bien los equipos pueden repetirse, cada texto posee un solo archivo que lo individualiza de acuerdo con el tipo de revisión que se llevó a cabo. Para analizar los productos seleccionados como *muestra*, se dividió cada versión textual en enunciados. Para ello, se ubicaron los verbos principales y los elementos que lo acompañan (Teberosky, 1990, Ferreiro et al., 1996) y se construyeron cuadros con los textos segmentados. Éstos permitieron una doble mirada a los datos. Las columnas contenían cada versión textual completa (V0, R1, R2, R3) y las filas los enunciados que formaban las versiones.

Respecto a los procesos de escritura, se describieron las secuencias de acciones seguidas por cada equipo de estudiantes durante las sesiones. Las partes que conforman la situación didáctica se usaron como referentes para agrupar las acciones de los participantes. A partir de estas, se identificaron las continuidades y divergencias entre los procesos analizados, específicamente en:

- Los momentos en donde sucedieron los cambios de una versión a otra: revisión diferida y entre equipo de autores y equipo de lectores críticos (la última revisión no es objeto de investigación de este texto).
- Los modos de interacción (entre compañeros y docente) que acompañaron esas transformaciones.

El análisis de las producciones textuales y de los procesos, permitió identificar los cambios de V0 a R1, de R1 a R2, de R2 a R3; en qué momento se realizaron; las formas de interacción que los provocaron y las condiciones didácticas que los motivaron. Lo anterior ayudó a identificar los cambios de una versión a otra y ubicar con facilidad en qué parte del texto se localizaban. Además, se toman decisiones sobre una serie de marcas de transcripción de los textos que permitieran a nuestros lectores una rápida lectura.

Marcas de transcripción utilizadas:

- Para las situaciones de revisión por sí mismos (o diferida) (RM).

  ~~Suprimir~~: Letras, palabras, enunciados, espacios o marcas de puntuación anuladas.

  <u>Subrayar:</u> Letras, palabras, enunciados, espacios o marcas de puntuación agregadas.

COMENTARIO: En mayúsculas las sugerencias hechas al texto para considerar después.

- Para las situaciones de revisión por equipos (entre equipo de autores y equipo de lectores críticos) (RE).

  Negrita: Cuando los revisores destacan el texto (subrayar o resaltar con color).

  Cursiva: Los revisores agregan comentarios en el texto.

Así mismo, se recuperan las cuatro "categorías diseñadas para la revisión" de José Villalobos: "revisiones menores, revisiones sobresalientes, revisiones importantes e inicios vacilantes" (2005, p. 46) desarrolladas a propósito de una investigación donde se efectuó la implementación de la revisión de diferentes escritos producidos por estudiantes universitarios en contextos significativos reales. Dichas categorías permiten clasificar los tipos de revisiones que desarrollan los estudiantes en sus textos.

5.6.2. Los registros de clase

Los registros de clase son una fuente para el entendimiento de la clase porque, para analizarla es necesario registrarla, pausar ese tiempo para poder detenerse y volver una y otra vez sobre la situación hecha objeto de análisis. El registro de una situación de clase y su transcripción no plantea pocos problemas. Todo registro, cualquiera sea el medio, constituye una selección y jerarquización del objeto observado. (Castedo, 2003). Para ello, se registraron todas las situaciones didácticas, lo que permitió contar con un corpus de 26 observaciones, 13 del grupo 3D y 13 del 3E.

Los registros se obtuvieron por medio de grabaciones de audio y video. Se transcribieron las clases completas y se tomó nota de todas las interacciones (estudiante-estudiante, docente-estudiante) a propósito de los contenidos tratados. En las situaciones de revisión (diferida, entre equipo de autores y equipo de lectores críticos de reflexión sobre los usos del lenguaje y edición) la grabación de la clase se centró única y exclusivamente en el equipo seleccionado de estudio. Los códigos para la transcripción pueden ser visualizados en el anexo E.

El análisis de las situaciones de aula es tal vez la estrategia que más información proporciona para la reflexión. Ayuda a identificar problemas, pensar en las posibles respuestas a investigar. En el marco de las investigaciones desarrolladas por la didáctica de las prácticas sociales del lenguaje, el análisis de las producciones escritas de los estudiantes, así como de sus

interacciones en el salón de clases, ha permitido comprender mejor algunos procesos y productos. Pues, "una pequeña muestra de la práctica real en el aula hace posible abordar la complejidad del objeto que se quiere estudiar" (Lerner, et al, 2009, p. 53), ya que, permite plantear problemas sobre la lectura y escritura como prácticas sociales y escolares, sobre el sistema de puntuación y el lenguaje que se escribe, sobre las hipótesis y conocimientos previos de los jóvenes, sobre las interacciones que llevan a cabo, y sobre la concepción de enseñanza y de aprendizaje que están detrás de la actividad propuesta.

Sobre todo, ha posibilitado identificar aquello que los estudiantes hacen, porque se trata de escribir, y en tal situación qué es lo específico de revisar con base en los parámetros de la secuencia didáctica desarrollada. También, tales datos han permitido entender mejor qué es lo que los estudiantes realizan, por qué participan del intercambio colectivo, qué deciden trabajar por sí mismos, qué se favorece cuando trabajan en equipo, qué saben y usan en sus producciones, pero no explicitan en los intercambios colectivos (Castedo, 2003).

Este trabajo se limita a examinar los registros de las clases 10 y 11 de la secuencia (de ambos equipos), en las que se abordaron la "Revisión diferida de los mismos autores sobre su producción" y las "Revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos" en tanto contenido nuevo. La delimitación y recorte sólo de estas dos situaciones de revisión, tuvo que ver con lo extenso de la investigación y la imposibilidad de expresar en este documento los resultados obtenidos de cada una de las situaciones de revisión desarrolladas. Además, por sus características (participación mayoritaria de los alumnos en su desarrollo), ambas situaciones permiten la sistematización de la información de manera recíproca[87]. El análisis minucioso del registro de estas cuatro clases (ocho horas, cuatro horas en cada aula), permitió encontrar recurrencias y particularidades de las que emergieron hipótesis explicativas sobre la relación entre la situación didáctica desarrollada y la actividad de los estudiantes.

[87] Por ejemplo, el análisis de la situación didáctica de revisión denominada "de reflexión sobre los usos del lenguaje" implica un tipo de metodología de análisis específico que implica focalizar en las intervenciones y/o participaciones de los estudiantes, puesto que el papel que juega el docente en dicha situación es importante para su desarrollo.

VI. Análisis de los textos

Este capítulo está destinado al análisis de los textos producidos por los alumnos de quinto semestre de la licenciatura en educación primaria, para realizarlo se consideró un corpus de 16 versiones (divididos en ocho versiones iniciales y ocho finales). El primer acercamiento que se hará a los textos tiene el propósito de trazar la ruta de los posteriores análisis, al esperar encontrar ciertas regularidades en los textos que permitan circunscribir un análisis comparativo entre versiones iniciales y finales (revisadas) así como las observaciones de lo acontecido en el salón de clases. Esto significa comprender la influencia de las situaciones didácticas desarrolladas por medio de las observaciones de clase, para apreciar los fenómenos más significativos que se presentan con mayor frecuencia en las producciones escritas de los estudiantes.

Es preciso comentar que este trabajo de reflexión, discusión y confrontación de ideas requirió en un primer momento el uso de recursos informáticos, esto no significa que sea un trabajo solamente técnico ni ajeno a la elaboración de las hipótesis de investigación. La confrontación constante con los datos que se querían analizar y las consecuencias operativas de ciertas decisiones teóricas y didácticas, llevan a suscitar la mayor pertinencia en el desarrollo de un modelo interpretativo.

En primer momento se considera a la producción de un texto como un producto complejo, en cuyo desarrollo las competencias lingüísticas de los estudiantes:

> [...] se encuentran y, a veces, se desencuentran con las convenciones históricamente definidas, de los sistemas de escritura y de los géneros discursivos. O sea ningún texto -y mucho menos la narración escrita de una historia tradicional- se reduce a una yuxtaposición aditiva de palabras, sintagmas, oraciones y párrafos o periodos. Esto no impide la utilización de procedimientos analíticos que aíslen fenómenos particulares. Pero es al nivel de la organización del producto escrito que intentamos comprender el significado de cada uno de los aspectos analizados, poniendo inclusive en continua discusión el modo de delimitar estos aspectos. (Ferreiro et al., 1996, p. 33)

La perspectiva que se toma para el análisis de estos textos es la que Emilia Ferreiro refiere como antinormativa:

> Nuestra posición teórica nos lleva a evitar una perspectiva normativa, ya que no proponemos ninguna "naturalidad" del sistema de escritura al cual se enfrentan los *jóvenes*. Esas escrituras constituyen un complejo producto histórico elaborado por una cultura generalmente en interacción con otras culturas (Renfrew, 1987). También las modalidades de construcción de un texto escrito constituyen un producto histórico, fruto de una (a veces larga) evolución, en la cual han intervenido fenómenos culturales y tecnológicos diversos.
>
> No podemos esperar que los *estudiantes* deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer. Sobre todo, es impropio aplicar… una norma adulta concebida como universal, inapelable, absoluta, lo que llevaría a analizar las producciones… buscando categorizar y contar "errores". (Ferreiro et al., 1996, p. 33) (La cursiva pertenece a la autora de la investigación)

Como refiere la autora el análisis de la evolución de la puntuación resulta de una gran complejidad al tratarse de un aspecto muy poco normativizado de la ortografía, razón por la que en este estudio queda excluido cualquier análisis en términos de presencia o ausencia. Renunciar a esa visión pseudo normativa no es tarea fácil porque, como refiere Ferreiro et al. (1996), no existirían criterios para ordenar y esa sería una perspectiva meramente clasificatoria. Por ello, más que juzgar en términos de si usan o no correctamente el objeto de saber puesto en juego (punto y aparte), se trata de entender que aproximaciones tienen o han construido y cómo logran modificar, adecuar, progresar o en su defecto consolidar.

De allí que se parte de una caracterización del texto de referencia "el cuento tradicional", para que se contemplen sus distintas manifestaciones en la cultura, que se asuma como un fenómeno lingüístico y discursivo, dinámico, inserto en periodos sociohistóricos construido juntamente con los productores y los receptores, y que sin duda se complementan con parámetros que el aula también contribuye a conformar. El fin de este trabajo no consiste entonces en decir: *cómo debe ser* el uso del punto y aparte en la reescritura de un cuento, sino *por qué se puede llegar a usar de las distintas maneras en que históricamente se ha usado*.

El texto elegido es cuento que ya existe mil veces Caperucita Roja, sin embargo, los profesores en formación, autores de las producciones que se analizarán en este capítulo, también se sintieron atraídos por el más universal de todos los cuentos, como en su momento lo hizo Roald Dahl, Mar Ferrero, Marjolaine Leray, Adolfo Serra, Gianni Rodari, entre muchos más. Apegados a las raíces folclóricas, los docentes en formación inicial fluctúan entre ceder al gusto moralista de la época; pues pudieron elegir la versión de los Hermanos Grimm más concesiva que la de Perrault, optar por la versión original; aunque eso conlleve un final trágico, o aceptar el desafío de una reescritura con transformaciones. Este cuento, ha sido estudiado por psicoanalistas, etnógrafos, semiólogos, antropólogos y educadores que buscan interpretarlo desde distintos ángulos, en esta ocasión se analiza desde una mirada psicogenética, lingüística y didáctica. La mirada didáctica no se utiliza para tratar de enseñar el sentido moralizante del cuento de manera tácita, sino como una oportunidad de, a partir de su escritura, desprender ciertos tipos de aprendizajes específicos.

A pesar de la diversidad de las versiones escritas por los jóvenes del cuento de Caperucita, diversos datos empíricos muestran que efectivamente existe una notable regularidad en el uso del punto y aparte en las producciones, a pesar de que cada texto es único. Las diversas manifestaciones presentan ciertas frecuencias que permiten hacerlas clasificables. Estudiantes de distintos grupos que no conviven entre sí, emplean el punto y aparte de forma más o menos parecida, a este fenómeno Castedo (2003) lo refiere cómo “saber prototípico”.

En el contexto de esta investigación los estudiantes normalistas comprendieron gran parte de estos aprendizajes, no sólo a partir de su experiencia escolar y extraescolar, sino también gracias a la lectura, escritura y revisión permanente que llevaron a cabo durante la secuencia didáctica propuesta. Dicha secuencia, posibilitó la realización de intercambios colaborativos que les permitieron elaborar ideas compartidas, las que sin duda guiaron la marcación en los textos. Considerando que el propósito al desarrollar la secuencia didáctica fue el de lograr que la escritura deje de servir para penalizar a la víctima. Y por el contrario, se convierta en un proceso permanente que, a la luz de las teorías del conocimiento, permita acompañar e intervenir en el proceso, a medida que penetra en su complejidad.

El objetivo también, era deconstruir la idea de presentación escolar que reduce y minimiza la actividad de escritura a la producción de un texto en una hora de clase, que coloca

al docente como el único responsable de la revisión, y específicamente con el objeto de estudio que aquí se plantea que, *el uso del punto y aparte sólo se aprende y se enseña a través de una explicación normativa de su uso a partir de diversos ejercicios prácticos*. Además, que para su enseñanza no es necesario considerar los propósitos comunicativos que la guían, ni el tipo de producción textual que se lleva a cabo, pero, sobre todo, que ignorar el complejo desarrollo cognitivo que implica conceptualizarlo no es la mejor de las decisiones. Dado que esta es la premisa de la que parte este estudio, se intentó mantener en el salón de clases el sentido que los textos tienen fuera de la escuela respetando tanto los propósitos comunicativos como los didácticos.

6.1. Características del cuento elegido: Caperucita Roja

Se parte entonces de distinguir los elementos factuales que conforman la situación de producción de la escuela, al recordar sintéticamente las situaciones ya descritas en el capítulo precedente. La docente propuso a los normalistas realizar por equipos una reescritura del cuento de Caperucita Roja, que debían compartir con los alumnos de las escuelas en las que desarrollaban sus prácticas profesionales. De entre las varias posibilidades de escritura, los normalistas deberían escribir sobre el eje de la historia: Situación inicial – Prohibición reforzada por la advertencia – partida – motivación de la transgresión de lo prohibido – transgresión de lo prohibido – fechoría (Propp, 1928).

El hecho de ser una historia muy conocida planteó gran proximidad entre los jóvenes y el contenido a comunicar, pero, la elección de las formas lingüísticas para expresar el contenido demandó un esfuerzo de descentración poco frecuente en las aulas de las escuelas normales, dado que los jóvenes tenían que escribir *para otros*, particularmente para un público infantil. Para ello, cada equipo debía escribir una nueva versión del cuento de Caperucita[88], distinta a la original, pero tenía que conservar el hilo argumental de la historia, esta *variable didáctica*[89] permite comprender y resolver la situación con sus conocimientos previos y luego hacerle

[88] Los normalistas entre distintas versiones de cuentos con personaje prototípico lobo, eligieron este cuento en particular, cabe mencionar que, la clase donde se elige qué cuento reescribir, no es fuente de análisis para este estudio.

[89] Bartolomé y Fregona (2003) explican: "[...] las situaciones didácticas son objetos teóricos cuya finalidad es estudiar el conjunto de condiciones y relaciones propias de un conocimiento bien determinado. Algunas de esas condiciones pueden variar a voluntad del docente y constituyen una variable didáctica cuando, según los valores que toman, modifican las estrategias de resolución y, en consecuencia, el conocimiento necesario para resolver la situación (p. 156).

afrontar la construcción de un conocimiento nuevo. Una vez concluida la escritura, el cuento se leería a los niños de la escuela primaria, de tal manera que los lectores no sólo serían los jóvenes entre sí, sino también sus propios alumnos de las escuelas de práctica.

Pero, no se trata sólo de una versión más, porque en realidad son historias distintas que utilizan como punto de partida el cuento clásico. Asimismo, dicho cuento permite obtener una base de datos que posibilita la comparación sistemática sobre parámetros diversos, limitar el estudio a un tipo de texto homogéneo y fácil de recoger permite facilitar comparaciones. Se eligió un texto narrativo y una historia tradicional conocida dado que solicitar la escritura de este tipo de historia facilita la tarea de los escritores novatos, ya que no deben asumir la carga cognitiva de inventar una historia (Teberosky, 1988; Ferreiro et al., 1996). Los personajes y la trama están dados, de manera que la actividad exige concentrarse sólo en elecciones léxicas, sintácticas, ortográficas y de formato general del texto. Esto es, es sabida la gran carga cognitiva que como productores significa tomar las decisiones gráficas, ortográficas, lexicales y sintácticas adecuadas para la escritura de su cuento y que al mismo tiempo se desplieguen como lectores, por ello, desde el inicio del estudio se decidió descargarlos de la tarea de construir una nueva historia sin referente.

De acuerdo con Ferreiro et al. (1996), respecto de otras, la historia tiene como cualidad que algunos de los episodios esenciales de esta historia (en particular, el diálogo entre la protagonista y el lobo disfrazado de abuela) deben ser presentados como discurso directo y, que la historia es bien conocida y no cuenta específicamente con una versión en común. Se trata de una historia en la cual hay distintos cambios de escenario, y de personajes que interactúan y dialogan con la protagonista. Además, la estructura del relato, el espacio bien definido, su situación atemporal y los pocos, pero detalladamente caracterizados personajes, permiten que puedan ser utilizados en el salón de clases para volver a ser contados desde perspectivas y enfoques diferentes.

6.2. Antes de comenzar a escribir, acuerdos sobre el contenido

Bajo estas condiciones la primera situación de escritura consistió en convenir qué consideraciones tomarían en cuenta para la construcción de su cuento, es decir, la *planificación*. Cabe recordar que, al llevar a cabo esta actividad los estudiantes ya habían realizado un amplio recorrido por la lectura de cuentos tradicionales y contemporáneos, al seguir un personaje

prototípico *el lobo* y habían elegido qué cuento reescribir. A partir de esta actividad tomaron algunas *decisiones* acerca de cómo escribirían sus propias producciones. El siguiente fragmento de clase, donde se trabaja la planificación textual, ejemplifica algunas intervenciones:

Ma: ¿Qué momento del cuento no puede faltar? ¿Cuáles momentos deben tener todas las versiones?

Aa: Inicio, desarrollo, cierre, trama…

Ma: Aja, pero ¿Cuáles serían los episodios en este caso? Es decir ¿Cuál sería el momento uno, el momento dos, el momento tres…? ¿Qué no puede faltar en la historia?

Aa: Cuando va con la abuela.

Aa: No puede faltar cuando la mamá manda a Caperucita a con la abuela.

Ma: Cuando la mamá manda a Caperucita.

Aa: Cuando se topa con el lobo.

Ao: El encuentro.

Ma: ¡Aja!

Aa: Que la abuelita viva en el bosque, o bueno sino en el bosque que viva lejos de la casa de Caperucita.

/alguien más intenta participar/

Ma: Ok, perdón.

Ao: Si ya, también iba a decir, pero que, en un lugar lejano, porque eso es lo que lo mencionaba en el cuento un lugar lejano.

Ma: Ok ¿Cuál otro?

Aa: Los engaños del lobo.

Ma: ¡Aja!

Ao: Ahí sería la descripción que siempre utiliza, en los demás, en las dos versiones que leímos era la de los ojos tan grandes, boca tan grande, orejas tan grandes…

Ma: Aja, ¿Están de acuerdo los demás?

Aaos: Sí.

Ma: Ok, ¿Cuál otro?

Ao: ¡Una abuela enferma!

Ma: Aquí se la podemos agregar que exista una abuelita y que esté enferma. Ok ¿Cuáles son los momentos o los episodios que no deben de faltar? en ninguna de las versiones que vayan a escribir porque, aunque van a ser diferentes vamos a tratar de que se encuentren en los mismos momentos. ¿Sale? o sea ¿Cuáles van a ser las ideas que son centrales? porque son necesarias y ¿En qué orden deben de suceder? creo que ya con esas ¿O nos faltaría nada más la del final?

Aa: El leñador que la salva, o alguien que la salve…

Ma: ¡Bien!

Aa: ¡Pero también podría quedar un final como el de Perrault donde se los come! /rebate la alumna/

Ma: ¡Muy bien!

Aa: Donde se come a Caperucita.

Ma: Entonces aquí ¿Cómo le podemos poner?

Aa: Que el final quede a consideración.

Aa: O sea el final puede ser ambos, que se muera o que se salve.

Ma: Ok la opción puede ser que el final quede a consideración. ¿Sale? ¿Se muere o se salva?

Aa: O depende del cuento que usted nos diga ¿No maestra? Se supone que es en base a eso

Ma: Mmmm nooo.

Aa: ¿O cada quién que agarre la versión que quiera?

Ma: Ustedes deciden.

Ao: Entonces que quede a consideración de cada equipo.

La intervención de la docente consiste en registrar en un archivo el plan de escritura discutido con el grupo, toma nota con la intención de conservar la producción y permitir su revisión a medida que se avanza en la escritura. Para ello, ayuda a planificar la historia que luego se va a convertir en cuento, ayuda a que elijan cómo contarlas: *"¿Qué momento del cuento no puede faltar?, ¿Cuáles momentos deben tener todas las versiones?"*. Los jóvenes reconocen a partir de las lecturas y del intercambio entre ellos y la docente, cuáles son los núcleos narrativos del cuento, es decir, los hechos esenciales de la historia que permiten que la narración avance manteniendo su coherencia. Entre ellos, hacen referencia al *engaño*, desde la perspectiva formalista Propp (1981), define a esta función de dos maneras: cómo "el agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes" y; cómo "la víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar" (p. 41).

Además, refieren a la ironía dramática del diálogo característico del cuento *"la descripción que siempre utiliza, en los demás, en las dos versiones que leímos era la de los ojos tan grandes, boca tan grande, orejas tan grandes"*, justifica su argumento al reconocerlo en distintas versiones leídas con antelación. Por su parte, la intervención docente apunta a unir

ideas dispersas: *"Aquí se la podemos agregar que exista una abuelita y que esté enferma"*, ya que anteriormente los alumnos sólo habían mencionado *"cuando la mamá manda a Caperucita a con la abuela",* después agregan, *"una abuela enferma".*

La docente retoma el señalamiento *"Pero también podría quedar un final como el de Perrault donde se los come"*, la alumna recuerda lo que pasa en las versiones que leyeron, su participación resulta clave, dado que analiza las posibilidades que ofrecen las distintas versiones y prevé transformaciones en los episodios del cuento que las permitan. La maestra coincide en dicha posibilidad y les pide que sean más claros, a fin de sugerir finales distintos y nuevas versiones posibles sobre esta idea: *"Entonces aquí ¿Cómo le podemos poner?"*, los estudiantes reconstruyen la idea y sugieren *"Que el final quede a consideración".*

No ostenta lo anterior, es posible apreciar que la actividad de planificación no es una tarea habitual en sus producciones textuales, dado que no reconocen que dicho plan puede ser modificado, *"O depende del cuento que usted nos diga ¿No maestra? Se supone que es en base a eso".* Esta expresión, ayuda a comprender el peso de las costumbres de acción en su formación, de las expectativas recíprocas que existen entre el maestro y alumno, de las normas que rigen la actividad didáctica, esto es, ayudan a comprender el peso del concepto de contrato didáctico (Brousseau, 1986; Lerner, 2001), que contribuye a dar cuenta de estos hechos. Al responder a dicha pregunta con un: *"Mmmmm nooo" "Ustedes deciden*", la maestra enseña que la distribución entre derechos y obligaciones que maestro y estudiantes tienen respecto a la lengua escrita es compartida.

Los normalistas ponen en consideración sólo seis condiciones mínimas: a) Cuándo la mamá manda a Caperucita, b) Que exista una abuelita y que esté enferma, c) El encuentro con el lobo, d) Los engaños del lobo, e) La clásica descripción que siempre utilizan (qué boca tan grande, manos tan grandes, etc. y f) Que el final quede a consideración. De hecho, en el análisis de los textos de los estudiantes se encontró que contienen otros elementos fijos como: *la integración de otros personajes y escenarios*. En síntesis, a partir de este tipo de actividad toman algunas decisiones acerca de cómo van a escribir sus propios cuentos. En la clase siguiente realizaron la primera escritura de los cuentos. Luego se desarrollaron tres sesiones donde se revisaron las producciones:

- Revisión de los mismos autores sobre su producción.

- Revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos.
- Reflexión sobre la lengua (uso del punto y aparte en el cuento).

Primero se revisó por equipo su propia producción y en la clase siguiente se compartió el cuento con un equipo distinto para ayudarse entre sí a revisar los cuentos, en la tercera clase, se llevó a cabo una situación didáctica específica para el uso del punto y aparte y después se corrigió en equipos. Finalmente se procedió a la edición de los cuentos. Es preciso aclarar que estas escrituras, producidas en el contexto del aula, en una situación de interacción entre el docente, alumno y saber, adquieren características originadas del contexto en que se produce, es decir, "maestro y pares cumplen con el rol de un "tú" inmediato a quién dirigirse…. La circunstancia de comunicación está socialmente dada y al mismo tiempo, escolarmente construida. La escuela es un ámbito más, pero específico, de interacciones sociales" (Castedo, 2003, p. 59).

6.3. El punto y aparte ¿Qué piensan los jóvenes?

Mayor que la oración y menor que el texto, el párrafo constituye una *unidad gráfica* muy significativa, porque de manera general se inicia con sangría, letra mayúscula y termina en un punto y aparte. Esta característica permite verlo en una página. No obstante, también se asimiló como una unidad significativa, porque dota de significado al texto, valga la redundancia, es decir, desarrolla un aspecto particular de la producción. Desde el punto de vista gráfico, los estudiantes perciben el inicio y final de un párrafo. Empero, resulta ser más complejo darse cuenta de que cada uno de ellos señala momentos de una narración. Esto significa que en los textos narrativos:

> [...] el pasaje a otro párrafo puede correlacionar con una descripción minuciosa de un lugar o de un personaje, la aparición de un nuevo personaje, un cambio de espacio, un salto temporal hacia momentos posteriores o anteriores al tiempo del relato, una acción o hecho que permite el avance de la historia. Además, el punto y aparte es norma en el caso de los diálogos. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación [MECTN], 2007, p. 195)

La situación diseñada partió de poner en juego los siguientes contenidos:

- Uso del punto y aparte para indicar el cambio de trama y episodios.

- Uso del punto y aparte para cambiar de descripción a narración (cuándo se pasa de la descripción del personaje que normalmente está en tiempo durativo).
- Uso del punto y aparte para cambiar de descripción a diálogo.

La unidad con la que se trabajará en este apartado son *los textos* como totalidad. Primero se realizó un análisis comparativo entre las versiones iniciales de las producciones escritas de la reescritura de Caperucita Roja, es un apartado descriptivo y centrado en el análisis cualitativo. Para su estudio, cada texto fue dividido en las siguientes unidades de análisis:

- En *Párrafos*, es una unidad de significado que no se define con criterios sintácticos, sino discursivos. De esta manera el lector apoyado por elementos editoriales (puntuación, mayúscula y espacio en blanco, interpretará que cada párrafo se articula en un tópico concreto del tema general del texto (Figueras, 2001). "Los textos fueron tratados distinguiendo episodios, definidos en función de un cambio de escenario o introducción de nuevo personaje" (Castedo, 2015, p. 130).
- En *enunciados,* como una forma mejor adaptada de segmentar al texto para su análisis discursivo o gramatical, "definidos operativamente como una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado (Ferreiro et al., 1996, p. 27).

Para ello se analizaron 16 producciones divididas entre ocho versiones iniciales y ocho versiones finales de cada uno de los equipos que conforman nuestro corpus. Al ser nuestro objeto de estudio "el punto y aparte", este se usa al final de cada párrafo. El visor de documentos de MAXQDA permite visualizar el número de párrafos que contiene cada una de las producciones obtenidas, como puede apreciarse en el anexo F.

Dado que la longitud del texto es una variable que juega un rol importante en la cantidad de puntuación empleada, el análisis no se centra en quién tiene más o menos párrafos. Por otro lado, es posible apreciar a partir de la información obtenida que, en las VF siete textos (88%) hacen modificaciones. Es decir, para agregar o disminuir, en la mayoría de las producciones hay movimientos con excepción de una producción, esto en un primer momento permite inferir que las situaciones didácticas propuestas provocaron modificaciones en los textos. Por tanto, es necesario analizar qué tipo de transformaciones sufrieron los textos. Para evaluar en un texto particular la puntuación utilizada, se debe tomar en cuenta al menos los siguientes aspectos:

> [...] la pertinencia de la puntuación utilizada; la variedad en los signos empleados; los efectos de marcación "por contraste"… la coordinación (o ausencia de coordinación) entre los signos de puntuación, la distribución de los espacios y el uso de mayúsculas u otros recursos gráficos; la consistencia en la puntuación utilizada a lo largo del texto; la posible "especialización" de algún signo por ciertos espacios textuales; la interacción entre los recursos de "mise en page" y las elecciones léxicas. (Ferreiro, 1996, p. 155)

Ferreiro (1996) describe estas consideraciones para evaluar la puntuación utilizada dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo. Con base en sus reflexiones se intenta analizar el rol de la puntuación en la delimitación de los párrafos, al tomar en cuenta sus ideas.

6.4. ¿Cómo usan el punto y aparte los estudiantes en las primeras versiones (VI)?

Tomar en cuenta los procesos de comprensión del uso del punto y aparte es importante porque permite comprender las características particulares a las que se enfrentan los jóvenes, en este caso remitir a sus producciones iniciales permite dar cuenta que la adquisición de dicha marca de puntuación no es más que un complejo proceso de construcción y reconstrucción cognitiva. Los subsecuentes apartados sintetizan y agrupan los principales usos que los estudiantes atribuyen a dicha marca.

6.4.1. Límites externos

Una de las versiones (Equipo 1_3E) que presenta mayor escasez en el uso del punto y aparte, permite clasificar su uso en un nivel primitivo, presenta exclusivamente marcas que conciernen al título (*Caperucita Verde*), al final de la historia (*FIN*), y en las líneas de diálogo, aunque no se encuentra la marca (punto y aparte) el espacio en blanco, indica la intención de delimitar la narración, y como ha demostrado Ferreiro, "la puntuación tiende a concentrarse en el entorno y al interior de los fragmentos en discurso directo" (1996, p. 146).

> Caperucita verde
>
> Era se una vez en un bosque muy lejano, una niña que usaba una caperuza verde hecha con hojas del bosque, ella era un poco inocente pero valiente, ella vivía con su madre quien le hizo la caperuza, en una ocasión su madre le encomendó llevarle medicamentos y comida a su abuela la cual se encontraba en mal estado porque padecía una extraña enfermedad, caperucita no dudó en ningún momento en aceptar, tomo la comida junto con el medicamento y se apresuró a llevárselas a su estimada abuela, en el transcurso del camino ella noto que la venían siguiendo y sintió un extraño presentimiento, escuchaba pasos de tras de ella y el movimiento diferentes ramas en el bosque, continuo en su travesía cuando de pronto un lobo grande y

hambriento apareció enfrente de ella preguntándole que destino llevaba a lo que ella le respondió honestamente porque era muy inocente, le dijo que iría a casa de su abuelita a llevarle medicamentos ya que se encontraba en mal estado, el lobo malintencionado le aconsejo tomar un atajo con el cual llegaría más rápido pero en realidad era un plan para que caperucita se desorientara e hiciera más tiempo en llegar a la casa de la abuela, para así el poder llegar antes y tratar de comérsela, porque en ese momento se encontraba observándolos un ganadero que pasaba por el lugar, él se acercó y le dijo que no le hiciera caso a los consejos del lobo ya que solo era un plan para comérsela, el lobo al darse cuenta que había sido descubierto desapareció entre la naturaleza y se apresuró a llegar antes que caperucita a la casa de la abuela, el ganadero le dijo a caperucita que contara con el si el lobo intentaba engañarla nuevamente y le dio un silbato, le explico que se silbato tenía un gran alcance al ser silbado y que si de pronto se encontrara nuevamente con el lobo no dudara en usarlo y el aparecería lo más rápido posible en su auxilio, caperucita siguió su camino a la casa de su abuela, ella se encontraba tranquila y no se imaginaba que el lobo la estaría esperando en aquel lugar, el lobo a pesar de ser tan grande era muy ágil y veloz, llego mucho más rápido que caperucita, el trato de entrar a la casa pero esta estaba llena de trampas porque la abuela era muy precavida y desconfiada, además de que se sentía indefensa por su extraña enfermedad, el lobo trato de abrir la puerta pero esta se encontraba demasiado asegurada, intento por una ventana pero estaba llena de vidrios, lo intento nuevamente por la chimenea pero esta era demasiado pequeña, el lobo pensó y pensó como podía ingresar a aquella morada, de pronto una ingeniosa idea llego a su cabeza, él penso que por ningún lugar él podría ingresar a la casa que estaba demasiado asegurada y llena de trampas pero se le ocurrió entrar cuando caperucita llegara para meterse junto con ella y devorarlas a ambas, el espero con ansias que caperucita apareciera, ella no tardo mucho tiempo en aparecer y tocar la puerta, le grito a su abuela que le abriera, la abuela desconfiada observo primero por la ventana, se dio cuenta que era ella sin duda alguna, abrió la puerta, pero ella se descuidó un segundo en lo que abrazaba a caperucita, en eso el lobo apareció, las empujo para dentro de la casa, caperucita se asustó y corrió hacia la recamara de la abuela, utilizo aquel silbato que le regalo el ganadero, pero el lobo no desperdicio tiempo alguno devoro a ambas, el trato de hacerlo lo mas rápido posible porque caperucita habia utilizado el silbato que le dio el ganadero y este se encontraba en camino, este sabía que estaba armado cuando intento salir observó que el ganadero venia corriendo a lo lejos por lo que ya no alcanzo a salir, pensó rápidamente que podía hacer, por lo que decidió vestirse de la abuela, luego se acostó en la cama, al llegar el ganadero vio que la puerta estaba abierta y como tenía un mal presentimiento entro rápidamente y solo encontró a una persona acostada, pensó que era la abuela pero esta tenía unos aspectos anormales para una persona normal, por lo que empezó a preguntarle;

-Abuela que orejas tan grandes tienes

- Son para oirte mejor -susurro el lobo

-Abuelita que ojos tan grandes tienes

-son para verte mejor -respondió el lobo

El leñador al acercarse mas a la cama se percato de que no era la abuelita sino el lobo; y decidió seguirle el juego para acercarse lo suficiente así para de esta manera rescatar a caperucita, y a la abuelita, al gran lobo disfrazado se le miraba un gran bulto en la panza por lo cual decidió seguir preguntándole:

-Abuelita que dientes tan grandes tienes

Dijo el ganadero mientras se acercaba y levantaba un mazo que llevaba en la mano y ZAZ¡¡¡

Con un golpe en la cabeza el lobo quedó inconsciente, el ganadero rápidamente saco su navaja y abrió al lobo por la panza, rápidamente las saco, pero estas estaban inconscientes, después de un rato recobraron el sentido, el leñador saco el cuerpo del lobo fuera de la casa y la abuelita en agradecimiento le invitó a disfrutar de los manjares que le llevaba caperucita.

FIN.

(E1_V0_3E)

En esta producción,[90] es posible, visualizar como sólo esos tres elementos (título, final y discurso directo) son considerados para marcar el texto. Este caso es relevante debido a que permite apreciar los obstáculos que presentan aún a esta edad escolar los estudiantes normalistas, dificultades que son similares a las que se manifiestan en los niños (Ferreiro, 1996). Durante una de las sesiones de revisión, la maestra cuestiona al equipo respecto a la manera en que dividieron su texto, ellos mencionan:

Ma: ¿Qué hicieron respecto a…? ¿Por qué dividieron el texto de esa manera? El equipo, en general.

/Se quedan en silencio y extrañados/

Ao: ¡Es que Juanjo lo dividió!

Ao: ¿Yo?

/los demás se ríen/

Ao: ¡Yo no lo dividí!

Ma: No. O sea, no lo consideramos puede ser la opción, no se consideró.

Ao: Eso maestra.

La respuesta del alumno *"¡Yo no lo dividí!",* refleja que no fue un aspecto de relevancia a considerar durante la producción del texto, no obstante, la división que llevan a cabo muestra la necesidad de organizar el texto en su nivel más primitivo. La negación de haber llevado a cabo dicha disposición se podría entender en el contexto de justificar su mal uso desde la mirada adulta normativa de la función del punto y aparte. Otro de los equipos de un grupo distinto también presenta algo similar, no obstante, ellos expresan:

Aa: Es que bueno fue un error.

Ma: ¿Por qué, por qué fue un error?

[90] El texto se ha transcrito sin corregir las fallas ortográficas.

Aa: Es que no iban todos juntos.

Ma: No ¿qué?, perdón.

Ma: Es que no se que paso con el documento.

Ao: Se desajustó.

Aa: Se desajustó y se juntaron.

Aaos: ¡Naaa!

/todos ríen/

Ma: Ok.

Aa: Pero estaban separados.

Al justificar la organización de su textos por párrafos, ellos argumentan que fue un problema del software informático o procesador de texto, sin embargo, su respuesta es poco creíble ante sus compañeros *"¡Naaa!",* no obstante, la marcación que realizan en el texto permite reforzar la idea de que los jóvenes menos asiduos en la puntuación, inician marcando sus textos en los límites externos (Ferreiro, 1991a; 1996), es decir, este nivel de conceptualización, identificado en los niños, se encuentra también en los jóvenes de educación superior: dicho nivel primitivo está presente. Desde el análisis investigativo, es posible ver la dificultad intrínseca en ubicarse al mismo tiempo en el papel de escritor y de lector, menciona Ferreiro (1996) que este desglose de funciones supone una posibilidad de descentración difícil a cualquier edad.

6.4.2. Cambio de escenario

Otra de las versiones que presentan escaso uso del punto y aparte (Equipo 3_3E) se debe a que dentro de su versión modifican drásticamente la historia, esta no incluye el típico diálogo canónico (que permitiría un mayor uso del punto y aparte) o la historia puede estar inconclusa. A dicha clasificación se le agrega una de las versiones (Equipo 1_3D) que, a pesar de no contar tampoco con dicho diálogo, muestra una división que se caracteriza por tener párrafos de un mínimo de dos líneas (renglones) de texto, pero también con párrafos de hasta 23 líneas, es decir, visualmente tal división abarcaría más de media hoja.

> La verdadera historia de caperucita y el lobo
>
> Había una vez un pequeño lobo que vivía en medio del bosque, junto con él vivía el señor conejo, era un conejo color blanco y negro y siempre andaban juntos para todos lados, eran los

mejores amigos. Todos los días por las mañanas se encargaban de mantener limpio y ordenado su hogar y al terminar iban juntos a disfrutar de un pequeño almuerzo.

Un día al querer degustar algunos alimentos se percataron de que ya eran muy pocas las provisiones que les quedaban por lo cual decidieron ir en busca de más víveres.

Caperucita y su abuela vivían a orillas del bosque, ellas venían de una familia de cazadoras y su mayor objetivo era el lobo y su amigo, el señor conejo. Llevaban tiempo queriendo cazarlos pero estos eran muy inteligentes y evadía cualquier tipo de trampas que les pusieran.

Al salir de su casa el señor conejo tenía un mal presentimiento ya que su rabo le vibraba, le advirtió al lobo que tuvieran cuidado en todo momento, por donde pisaba y por donde caminaba.

Al caminar por el bosque los dos amigos tenían mayor cautela que otros días, evaden trampas y observaban todo con detenimiento. al momento que avanzaban dentro del bosque el hambre se intensificaba puesto que ya tenían mucho tiempo buscando esos víveres que tanto necesitaban pero que no podían encontrar.

Caperucita y su abuela se encontraban por el bosque y al encontrarlos decidieron seguirlos para ver que planeaban y cómo podían usarlo en su contra.

El lobo y el señor conejos continuaban en la búsqueda de la comida era tanta el hambre que tenían que no se jamás se percataron que eran seguidos por aquel par de cazadoras. La noche cayó y los dos amigos decidieron regresar a su casa hambrientos y decepcionados.

La abuela y caperucita tenían una idea para por fin capturar al lobo, este consistía en preparar una canasta con los víveres que tanto estaban buscando, situarlo en algún lugar en el bosque por donde pasaran y que se activará una trampa que atrapará a aquel animal. Eso hicieron y cuando el lobo y el señor conejo pasaron cerca del lugar donde habían puesto la trampa el olfato del lobo percató que cerca había comida así que decidió seguir el olor hasta encontrar la cesta repleta de víveres. El lobo decidió acercarse a tomarla sin pensar que era una trampa creada para capturarlo, cuando por fin la alcanzo del suelo salto una soga que alcanzó al lobo quedando colgado patas arriba sin ninguna posibilidad de liberarse, de repente de los arbustos saltaron caperucita y su abuela bailando de alegría por que al fin habían capturado a aquel animal. Mientras tanto el señor conejo se encontraba escondido en los árboles observando lo que pasaba pensando en algún plan para poder liberar a su gran amigo, fue ahí donde se le ocurrió la idea de ir a buscar al señor leñador que era el guardabosques de ese lugar. al llegar hasta la casa del guardabosques le contó lo sucedido y los dos fueron a toda prisa a rescatar al pobre lobo. Caperucita y la abuela tenían al lobo atado preparándolo para hacerlo su cena cuando de pronto el leñador y el señor conejo llegaron, idearon un plan el cual consistía en ahuyentar a aquellas cazadoras con la ayuda de los demás animales del bosque, todos se reunieron atacandolas con lo que podían; les aventaban palos, piedras, basura, todo lo que estuviera a su pasa, Caperucita y su abuela no pudieron con todos y decidieron huir corriendo, el señor conejo y el leñador corrieron a liberar al lobo, agradecieron a todos los animales por su ayuda y entre todos disfrutaron la gran cesta de comida que Caperucita y la abuela les habían dejado.

(E1_V0_3D)

Desde la función adulta y dimensión visual (fisonomía), los párrafos más cortos de dos o tres frases pueden parecer incompletos y los párrafos más largos de más de media página

pueden contener demasiadas ideas. Una secuencia de varios párrafos cortos contiene muchas señales de alto y produce una lectura desagradable por la cantidad de pausas.

Por otro lado, un párrafo que ocupa más de media página completa (la extensión que ocupa en la página) luce abrumador y su lectura puede ser muy cansada y molesta a la vista. La dimensión visual para delimitar esta unidad está presente en muchas de las propuestas (Quirk et al., 1972; Werlich, 1976; Figueras, 2001). Stern (1976) refiere que la división en párrafos cortos o largos se asocia al tono del texto: los cortos aceleran el ritmo y aligeran la página, mientras que los largos la hacen más pesada. Lázaro (1979) afirma que el párrafo largo inhibe y asusta al lector. La dimensión visual está presente, sobre el respecto Cassany (1993) afirma que es un error de redacción mezclar párrafos cortos y largos:

> En general, el aspecto visual parece imponerse a las necesidades internas de extensión. Lo que importa ante todo es que página y párrafo ofrezcan una buena imagen e inviten a la lectura [...]. Por tanto, la recomendación más sensata es que cada página tenga entre tres y ocho párrafos, y que cada uno contenga entre tres y cuatro frases, aceptando siempre todas las excepciones justificadas que haga falta. Resulta difícil y peligroso reducir una recomendación a cifras absolutas. (p. 86)

Si se recuerda, el agrupamiento del texto se percibe muy bien en los textos medievales, en los que se suceden las páginas sin que apenas haya en ellas particiones. "El uso de un tamaño específico de párrafo, por tanto, no sólo depende del estilo personal de cada autor, sino que también puede estar supeditado a los hábitos propios de una época determinada" (González, 2014a, p. 169). Al cuestionar a los estudiantes respecto a la organización consideran este elemento:

> **Ma:** Ok. Listos la pregunta va, listos, no va tanto encaminada al contenido, sino a la parte del ¿Por qué yo le doy esa organización en el sentido de dividirla de esta manera? ¿Por qué este equipo, utiliza sólo dos líneas aquí /refiriéndose al texto expuesto en el proyector/ y luego otra línea y le da punto y aparte, y otro de los equipos utiliza párrafos se podría decir un poco más grandes?, y en este caso estos, adelante.
>
> **Ao:** Bueno nosotros también tomamos en cuenta en separar el texto así, por la manera en que se va a leer.
>
> **Aa:** Maestra también yo pienso que al escribir y eso es para cualquier texto, es respetar las reglas que hay para escribir porque eh, pues no se pueden escribir muchos, un párrafo

no puede tener tantos ciertos renglones, pues debe de tener una cantidad creo que son como cinco o seis.

El registro de clase permite destacar dos aspectos importantes, primero, cuando el normalista expresa: *"tomamos en cuenta en separar el texto así, por la manera en que se va a leer"*, aquí la conceptualización que se tiene de la puntuación es al referida a la lectura. Una vez que sucede esto, no se logra aprender cuáles son las verdaderas funciones de los signos de puntuación. Que los jóvenes reduzcan el conocimiento de las marcas de puntuación a la manera en que se va a leer, implica problematizar tal reducción.

Segundo, cuando los alumnos dicen *"no puede tener tantos ciertos renglones",* aluden a términos visuales. No obstante, definir el párrafo desde parámetros meramente visuales, es una opción muy limitada, sin duda algunos docentes marcan la extensión de los párrafos con una intención didáctica, pero esta determinación no puede extrapolarse en términos conceptuales. Cassany (1993), incluso manifiesta la escasa justificación ante esta afirmación al concluir que su percepción no es más que una simple recomendación. Sin embargo, tener parágrafos cortos es un dilema para los estudiantes:

Aa: Maestra es que bueno, por ejemplo, en nuestro cuento había una parte donde era un parrafito así, pero tenía una idea y luego acá seguido estaba otra y luego estábamos, así como en conflicto si ponerle punto y parte o no, yo pensaba que no porque la segunda idea tenía que ver con la primera. Entonces era como el seguimiento, entonces, pues ya dijeron que no, que siempre punto y aparte, pero a mí se me hacia como que estaba muy pequeño lo primero y los segundo igual podía ir arriba porque si se entendía lo que estábamos diciendo ahí, entonces pues igual tiene que ver con lo que trates de decir en dicho párrafo[91].

La cantidad de renglones que conforman un párrafo es variable, depende de las necesidades del autor del texto y de la búsqueda de que la interpretación sea la adecuada, o cómo dice la alumna: *"lo que trates de decir en dicho párrafo".* Los parágrafos no poseen propiedades homogéneas, por ende, aunque este indicador visualmente llame la atención, la focalización está en comprender cómo lo emplean al interior del texto.

[91] Tal discusión puede ser apreciada en el apartado 7.1.1 del Capítulo 7.

Al dejar de lado la percepción visual, es posible apreciar que en los primeros ocho párrafos del texto corresponden a divisiones respecto a un factor repetitivo y específico: *el cambio de escenario.* Es decir en un primer parágrafo refieren a que; un lobo vivía en medio del bosque, con su amigo el conejo y compartían el hogar, en un segundo párrafo mencionan; que deciden ir en busca de víveres, en el tercero que; Caperucita y su abuela (cazadoras) vivían a orillas del bosque, un cuarto refiere a que; un día salen del hogar el lobo y el conejo, un quinto a que; ambos personajes (lobo y conejo) avanzan en el bosque, un sexto donde; Caperucita y su abuela llegan al bosque, un séptimo donde; el lobo y el conejo continúan en el bosque y les cae la noche. El último párrafo narra a múltiples escenarios, pero todos congregados en un único párrafo. Al cuestionara en plenaria a los jóvenes respecto al uso específico que hacen de esta marca en sus producciones ellos manifiestan:

> **Ma:** ¿Cómo decidieron ustedes, o cómo decidieron los equipos integrar el punto y aparte en sus producciones?
>
> **Aa:** ¿Cómo maestra?
>
> **Aa:** En cambio de escenario.
>
> **Ma:** En cambio de escenario ¿Qué opinan los demás?
>
> **Aaos:** Sii.
>
> **Ma:** ¿Por qué?
>
> **Aa:** O sea, por ejemplo, que si Caperucita ya se va a la casa de su abuelita y ya vas a empezar con el párrafo de que cuando iba en camino, ó sea ya no está en su casa, o sea se entiende que estaba en su casa y ahí será punto y aparte e iniciaría con que ya en el camino a la casa de su abuelita, porque ya será el camino, no en su casa de Caperuza.

Si bien dicho argumento evidencia tal división al inicio del cuento (una parte) no es aplicable a toda la producción, se desconoce con precisión la causa de organizar el texto de esta forma, es posible inferir que tal vez durante la escritura en su inicio sí se consideraba su separación, no obstante, por la premura, después de concluirlo se omite. Otro factor que también puede marcar la pauta de dicho deslizamiento es que la producción se haya construido por distintas personas, esto es, en equipo escribieron los primeros ocho renglones y sólo otro alumno el último. Esta actividad (escribir el cuento por partes) se desprende de la modalidad de trabajo, dado que el tiempo y la participación en el contexto virtual era muy limitado y presentaba varios

obstáculos, entre ellos no poder concluir la producción de manera colaborativa en el momento y tiempo indicado y tener que hacerlo después de manera individual.

Cualquiera que fuera la razón, dicha escritura permite analizar que los estudiantes hacen un esfuerzo por separar ciertos elementos en la producción con base en los distintos escenarios que se desarrollan en la historia, aunque no lo apliquen en todo el texto. Además, permite reflexionar sobre la necesaria -o nula- planificación del texto en cada uno de los equipos, dado que se debe tener la clarificación precisa de ¿para qué se va a escribir?, para poder tomar conciencia de la situación de escritura, y si en ese para qué escribirlo, no se tomó en cuenta que se pensara en el uso del punto y aparte, al explicarlo los estudiantes no tienen claridad porque no lo pensaron, esto es, enfrentan dificultades para organizarlo.

6.4.3. Diálogo teatral

Dentro del análisis de los textos hay una variable que llama la atención de manera particular, si bien la mayoría de los cuentos agregan parágrafos, hay una producción que los elimina (Equipo 4_3E), el texto de este equipo pasa de tener 71 párrafos a sólo 55. Al revisar dicha producción es posible dar cuenta de que se emplea una línea específica para marcar el nombre del personaje que va a hablar en el cuento, para ilustrar:

> El lobo pregunta:
> - ¿puedo acompañarlos? Porque por el bosque hay muchos peligros y me gustaría ayudarlos.
> Burro responde:
> No, lobo metiche, no te necesitamos. El lobo contesta:
> -bueno, pero tengan mucho cuidado al ir a ese castillo se escuchan rumores que es peligroso y es mejor que ballan por aquel camino que es más corto y más seguro.
> Caperucita contesta:
> - Muchas gracias, es muy amable de tu parte.

(E4_V0_3E)

El fragmento de diálogo expuesto inicia con la identificación del primer hablante y el verbo declarativo (entrada simple) *"El lobo pregunta", "Caperucita contesta", "Burro responde"*. También puede observarse un empleo combinado de varios recursos: guiones de apertura del discurso (-) y entrada directa inicial (*El lobo pregunta*), seguida de dos puntos. Ferreiro (1996), muestra una lista extensa de los modos no convencionales de marcar el inicio y fin del discurso directo y los cambios de turno de los hablantes que emplean los niños. Está

manera de puntuar el diálogo directo no corresponde a ninguna de ellas, no obstante, sí muestra una de las características "como si se tratara de un guion teatral" (Ferreiro, 1996, p. 155).

Efectivamente este elemento que la autora identifica en los niños como las primeras aproximaciones, muestra en los textos de los jóvenes normalistas vestigios de esos primeros acercamientos al uso óptimo de la identificación mínima de los hablantes. En este ejemplo, se mezclan ambos recursos (diálogo del cuento y guion teatral) y corresponde a lo que Peláez (2016) refiere como uno de los distintos problemas que enfrentan los alumnos al producir un cuento, poner "de relieve la voz del narrador intercalada en el diálogo" (p. 95). La centralización de nuestro análisis no está en el uso adecuado o no de la puntuación en el discurso directo, no obstante, el empleo de los recursos que se hace en esta situación provoca que el número de párrafos aumente, y que después disminuya drásticamente, como se verá en un análisis posterior.

6.4.4. Cambio de línea

Dentro de diversas producciones también fue posible apreciar que el punto y aparte como signo se omite, sin embargo, su uso se refleja con un visual cambio de línea, a modo de ejemplo:

> - ¿Te puedo acompañar?
> - claro
> Caperockerita y el lobo se fueron a caminar cuando de repente el lobo le quería quitar la capa negra que le dio moderatto y empezaron a discutir
> - nooooo!! Suéltame, es mi favorita.
> - solo quiero probármela
> Caperockerita muy furiosa le dice:
> -crees que dejaría que un lobo sucio, peludo y maloliente use mi capa.
>
> (E2_V0_3E)

Esto es, olvidan incluir el punto como símbolo, pero utilizan el espacio como demarcador interno. Este recurso es uno de los primeros intentos que se atribuyen a los niños para utilizar esta marca de puntuación (Ferreiro, 1996). En este ejemplo, usarse en unas oraciones y en otras no, podría suponerse el olvido de su integración o bien el "enter" marcado en el ordenador informático que permite ver reflejado el espacio que delimita las oraciones, supone su marcación.

6.4.5. Entre la presentación del personaje y el inicio del relato

El punto y aparte dentro del género textual en que se utiliza cumple con ciertas características que diferencian su uso de otros textos. Por ejemplo, en un texto argumentativo el último parágrafo cierra el texto y debe tomar ideas expuestas en los párrafos anteriores para sustentar la posición que se plantea. En un texto jurídico un párrafo puede variar dependiendo la intención del autor si quiere abundar o ser escueto en su narración, así como de la naturaleza del mismo texto (informe sentencia, acuerdo). En el cuento uno de los usos adecuados de esta marca corresponde a la separación entre la presentación de un personaje y el inicio del relato, en el caso de las versiones iniciales el 88% de las producciones (siete de ocho) marcan correctamente con un punto y aparte dicho límite. Verbigracia:

> CAPERUCITA ROJA Y EL LOBO TAXISTA
>
> Había una vez en una montaña a las afueras de la ciudad, ahí vivía una niña muy bonita, la cual era conocida como Caperucita Roja, ya que siempre llevaba consigo una sudadera roja, pero a ella le molestaba que le llamaran así, pues a ella en realidad le encantaba el color azul y siempre comía helados de mora azul.
>
> Una mañana la mamá de Caperucita recibió una llamada de la abuelita, la cual le comentaba que se encontraba en cama debido a una fuerte fiebre y pedía que Caperucita fuera a visitarla a la ciudad para que le llevará algo de comida pues debido a su enfermedad ella no podía levantarse a preparar algo.
>
> (E2_V0_3D)

Esta característica en las producciones iniciales de los cuentos permite suponer que, tal delimitación es una de las primeras funciones del punto y aparte que los estudiantes adoptan con base al género -la única producción del corpus analizado que no lo emplea es la que sólo delimita en toda su producción los diálogos-. No obstante, cuando se les interroga a los jóvenes respecto de los factores que consideraron para delimitar por párrafos su producción, no refieren a dicha característica.

> **Ma:** Bien, aquí está este otro cuento, y me parece interesante, la manera en ¿Cómo lo dividen?, yo quisiera preguntarle a cada uno de los equipos ¿qué consideraron para dividir de esa manera el cuento? Esa es la imagen de uno /la maestra va mostrando sus producciones en el proyector/ esa es la otra imagen del otro, si se fijan hay una diferencia muy grande entre este, este, este y este. ¿Qué consideraron para dividir, organizar de esa manera su texto?
>
> **Aa:** Yo maestra.
>
> **Ma:** Adelante.

Aa: Pues los momentos y la manera en que se va narrando la historia y lo que va pasando.

Aa: Diferencias como los personajes, si no, verdad es eso, lo que dije después es igual que los momentos, pero, en otras palabras.

Aa: Maestra sería la coherencia que se les da entre los momentos.

Ao: Para unirlos.

Aa: Las ideas, bueno la misma idea, nosotros si no estaba hablando de lo mismo o si no se relacionaba con lo que estaba aquí pues lo poníamos aparte.

Esto significa que los alumnos identifican y usan el punto para marcar la delimitación de la descripción-narración en el cuento, sin embargo, no pueden justificar explícitamente el empleo de este signo, ya que lo utilizan para *"separar momentos" "la manera en que se va narrando la historia lo que va pasando", "la coherencia", "las ideas*". Esta situación, didácticamente hablando, por un lado, invita a reflexionar respecto de la función de una de las fases esenciales del proceso didáctico, la *institucionalización* referida por Brousseau (2007), que consiste en hacer oficial el objeto de enseñanza por parte del maestro y de aprendizaje por parte del alumno. Pero por el otro, también es posible ver cómo, al tratar de comprender la escritura, los estudiantes deben objetivar la lengua, esto es, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; construir un "metalenguaje" para hablar sobre el lenguaje.

6.4.6. Diálogo canónico

El diálogo crucial de esta historia (diálogo canónico) tiene un carácter marcadamente repetitivo lo que provoca su delimitación de la narración. El 63% de las producciones lo marcan (cinco de ocho producciones), dos no emplean este típico diálogo, pero una de estas producciones, a pesar de no incluir dicho diálogo canónico, separa con punto y aparte las conversaciones entre personajes y una producción al estar incompleta no incluye ningún tipo de diálogo. Este uso del punto y aparte como delimitador de los intercambios entre personajes, es uno de los primeros usos que los jóvenes identifican conceptualmente como característico del género y además pueden justificar su uso.

Ma: ¿Qué tomé yo en cuenta para separar con un punto y aparte mi texto?

Ao: Cuando va a hablar.

Aa: También el momento en el que ahora sí se iban a meter los diálogos de los personajes.

Ao: Se inserta un diálogo, puede ser ¿no?

Ma: Bien, el equipo de allá ¿Cómo lo hizo?

Ao: Nosotros lo hicimos para en ciertos diálogos.

Aa: A pues lo de los diálogos que, si en un párrafo estaba hablando un narrador pues en la siguiente, va a hablar el personaje pues o igual va a ser aparte.

Como se ha visto, lo usan correctamente en sus producciones y pueden explicarlo *"si en un párrafo estaba hablando un narrador pues en la siguiente, va a hablar el personaje pues o igual va a ser aparte"*. Esto confirma lo expuesto por Ferreiro (1996) respecto a que, la puntuación tiende a concentrarse en las fronteras de los fragmentos de discurso directo, "ya que la puntuación es uno de los recursos privilegiados para distinguir fragmentos discursivos de diferente naturaleza dentro de un texto" (1996, p. 150). Independientemente si su uso es convencional o no, logran delimitarlo, además de argumentar su uso, lo que permite confirmar que su uso en este nivel educativo ya está establecido.

6.4.7. Adverbios de tiempo

Durante el análisis de los textos fue posible identificar un factor frecuente utilizado para delimitar la marcación de un párrafo, la introducción de un adverbio de tiempo al inicio y su marcación con punto y aparte al final, algunos ejemplos:

> Un día cuando María iba a la escuela, la maestra realizó un viaje de excursión en el bosque, cuando llegaron al bosque la maestra le pidió a Manuel que se mantuviera cerca de María para que la ayudara, antes de adentrarse en el bosque la maestra les indicó a los alumnos que tuvieran mucho cuidado pues contaban las personas que dentro de este bosque había un lobo.
>
> (E3_V0_3E)

> Una mañana la mamá de Caperucita recibió una llamada de la abuelita, la cual le comentaba que se encontraba en cama debido a una fuerte fiebre y pedía que Caperucita fuera a visitarla a la ciudad para que le llevará algo de comida pues debido a su enfermedad ella no podía levantarse a preparar algo.
>
> (E2_V0_3D)

> Después de un buen rato de haber caminado se les comenzó hacer raro no ver la salida de ese oscuro y frondoso bosque. seguían caminando y se empezó a quejar el gato con botas:
>
> (E4_V0_3E)

> De pronto, detrás de él estaba un bochito con la intención de atropellarlo, quizá se trataba del dueño del patín, pues nunca antes alguien había hecho una maldad así.
>
> (E3_V0_3D)

> Como todas las mañanas, caperockerita se levantaba de mal humor, su mamá, una señora dulce y muy atenta, la despertaba con un cálido beso en la frente, para que se levantara y fuera a la escuela.

(E2_V0_3E)

> Mientras observaba el lobo pudo notar que María era sorda y quiso aprovechar para comerse a Manuel pues estaban algo distraídos los dos, sin embargo María volteo a ver de nuevo a Manuel y vio al lobo acercándose, ambos comenzaron a correr y a gritar del miedo, no se dieron cuenta de que había un barranco y Manuel cayo a este y quedó muy herido, María corrió a buscar más ayuda para sacar a Manuel, el lobo al verlo indefenso comenzó a devorarlo de un solo bocado.

(E3_V0_3E)

Todas las producciones a excepción de una -el cuento que no divide su texto- es decir, el 88% de las producciones (siete de ocho) delimitan uno de los párrafos al iniciar un adverbio de tiempo o una locución adverbial temporal referencial: *"Un día, una mañana, de pronto, como todas las mañanas, mientras, esa mañana, tiempo más tarde"*. Estas palabras invariables que indican o se refieren al tiempo sirven de indicador a los estudiantes para demarca dicha separación, esto es, funcionan como: "un ancla" léxica en la narrativa que justifica al signo y a su función (Dávalos, 2016). Su uso puede derivarse de la frecuentación con el portador textual, es decir, la lectura previa de cuentos tradicionales y contemporáneos con lobos pudo haber propiciado su incorporación, debido a que es un recurso recurrente y característico de cada uno de los cuentos que se les leyeron, tal como:

> Un día les dice a sus padres: «Ya soy mayor. Ha llegado la hora de que me las arregle por mi cuenta.»
> «Ya sabía yo que este día iba a llegar», suspira su padre.
> «¡Te echaré muchísimo de menos!», llora su madre.
>
> *El lobo sentimental de Geoffroy de Pennart*

> Mientras tanto, el lobo se alejaba entre los árboles a todo correr, dejando a Caperucita sola en el bosque.
> Después de haber saciado su apetito, el lobo se metió de nuevo en la cama y se durmió.
>
> *Caperucita Roja de los Hermanos Grimm*

> Mientras el malvado animal subía al tejado, el cerdito mayor echó mucha más leña al fuego de la chimenea y puso una granola de agua a hervir. Justo cuando el lobo bajaba por la chimenea, el cerdito sacó la tapa y ¡PLOP!, la fiera cayó dentro de la olla con agua muy caliente.
>
> *El lobo y los tres cerditos, cuento popular inglés.*

> Una mañana, la mamá tuvo que ir al mercado a buscar comida. Llamó a los siete cabritos y les dijo:
>
> *El lobo y los siete cabritos de los Hermanos Grimm*

El uso que hacen de los adverbios de tiempo para la delimitación de los párrafos se deduce de la lectura frecuente de cuentos y del contacto directo con los portadores textuales, ya que, al cuestionar a los normalistas respecto de los indicadores que argumentan su uso, estos nunca refieren a este elemento lingüístico utilizado para la expresión del tiempo. Es decir, no logran justificar explícitamente el empleo de este signo a partir de la presencia de esta palabra específica.

6.4.8. Los personajes

Otro indicador que llamó la atención por su regularidad en las producciones, es el que delimita en párrafos la introducción de cualquiera que fuese el personaje por mencionar, esto es, cuando los estudiantes utilizan un punto y aparte hacen la marcación del sujeto explícito para la delimitar los párrafos, esto es:

> Caperucita y su abuela se encontraban por el bosque y al encontrarlos decidieron seguirlos para ver que planeaban y cómo podían usarlo en su contra.
> El lobo y el señor conejos continuaban en la búsqueda de la comida era tanta el hambre que tenían que no se jamás se percataron que eran seguidos por aquel par de cazadoras. La noche cayó y los dos amigos decidieron regresar a su casa hambrientos y decepcionados.
>
> (E1_V0_3D)

> Caperucita tomó algunos tamales, un termo con atole, los echo en su canasta y emprendió su viaje a la gran ciudad, la cuál desconocía. Bajó la montaña a gran velocidad en su bicicleta mientras su mamá le gritaba desde arriba ¡Ten cuidado y no hables con extraños!
> El lobo malvado se encontraba merodeando desde la cima de un árbol, cuando de pronto Caperucita se estrelló contra el árbol.
>
> (E2_V0_3D)

Después de un punto y aparte estos fragmentos inician con: *"Caperucita y su abuela", "El lobo y el señor conejo" "Caperucita"*, *"El lobo malvado",* es decir, refieren al sujeto o los sujetos como si fuera un indicador para volver a iniciar un nuevo parágrafo, parece un efecto similar al que descubrió Dávalos (2008), quien menciona que los alumnos recurren a marcas léxicas como indicador: "el sujeto" para identificar y señalar los límites de las unidades textuales. Entonces, no sólo los niños establecen la relación entre las marcas gráficas de puntuación y ciertas palabras cuando puntúan, sino también los jóvenes. Este factor captó más la atención porque los alumnos argumentan su uso de la siguiente manera:

Ma: ¿Qué consideraron para dividir, organizar de esa manera su texto? Es decir, para utilizar el punto y aparte.

Aa: Diferencias como los personajes (…)

Aa: Cuando (…) cambia de personaje.

Aa: Nosotros en unas era cómo cuando era, dónde iba Caperucita y otras donde iba el lobo.

Aa: También se usa como que para marcar la diferencia de los personajes.

Al cuestionar los motivos que propiciaron la marcación que hacen los jóvenes normalistas, como es posible observar, los estudiantes mencionan que para: *"marcar la diferencia de los personajes",* sin embargo, en la mayoría de las producciones se usa para intentar marcar un *"cambio de trama".* Ello permite suponer una relación muy próxima entre el *uso del sujeto explícito* al inicio del parágrafo, con *un cambio de trama en la historia*.

6.4.9. Cambio de idea

Hay producciones que de acuerdo con el sistema informático (MAXQDA) agregan sólo uno o dos párrafos a su texto o en su defecto se quedan igual (Equipo 2_3D, 4_3D y 2_3E) esto es, tuvieron muy pocas modificaciones respecto al uso del punto y aparte. Debido a que incluyeron ligeras variaciones en su uso, todos estos textos dividen los párrafos de distintas maneras, pero comparten una característica en particular respecto a su función, como es posible apreciar en el siguiente extracto de registro de clase:

Ma: ¿Qué tomé yo en cuenta para separar con un punto y aparte mi texto?

Aa: Las ideas, bueno la misma idea, nosotros si no estaba hablando de lo mismo o si no se relacionaba con lo que estaba aquí pues lo poníamos aparte.

Aa: Cuando cambia de idea (…)

Ma: Dice el equipo de Tania, los demás equipos ¿Cómo lo hicieron?

Aa: Pues también, cuando cambiábamos de una idea a otra.

La característica en común que comparten es que su uso responde a *"un cambio de idea"*, adopción recibida a partir de sus usos generales lingüísticos aplicados a cualquier tipo de texto. La Real Academia Española (RAE) presenta una definición sucinta: "El punto y aparte es, pues, el que separa dos párrafos distintos, que suelen desarrollar, dentro de la unidad del texto, ideas o contenidos diferentes" (s.f.). A saber, la conceptualización generalizada es que su empleo

responde a “ideas distintas entre los párrafos”, no obstante, la RAE no remite a los usos particulares dentro de cada género o soporte textual. Al recordar que un párrafo en el tipo de texto *cuento*, se emplea para marcar delimitaciones entre: los episodios, cuando hay un cambio de parlamento, entre los cambios de trama, esto es, cuando se pasa de la descripción del personaje, al cambiar de descripción a narración y de descripción a diálogo. Esto confirma la hipótesis de que el argumento para su uso deviene únicamente de su conceptualización universal, sin considerar, cómo adopta significados distintos de acuerdo con el texto donde se emplea y a los propósitos del escritor.

6.4.10. Otros argumentos

Un aspecto que se considero interesante para analizar son los argumentos vertidos por los alumnos, respecto a los saberes que los ayudaron a tomar la decisión de integrar esta marca de puntuación en sus producciones, tales razones parecerían “desviantes” a la mirada adulta, por ejemplo:

Ma: ¿Qué consideraron para dividir, organizar de esa manera su texto?

Aa: Maestra sería la coherencia que se les da entre los momentos.

Ao: Por la originalidad.

Ao: También maestra para el público para quién va dirigido.

Ma: ¿A quién va dirigido?

Aa: Bueno nosotros también tomamos en cuenta en separar el texto así, por la manera en que se va a leer, y en los diferentes sonidos y entonaciones que podemos hacer.

Ao: Para marcar los contextos.

Ao: Hay un salto en el tiempo ¿también se hace aparte maestra o ese no?

Al ser una unidad textual universal y pancrónica tiene sentido escuchar este tipo de ideas que expresan los jóvenes. No obstante, hay algunas apreciaciones que llaman la atención, por ejemplo, cuando refieren *“a los contextos”* tal argumento podría relacionarse con *“un cambio de descripción”; “salto en el tiempo”* y tener una “*aproximación con los cambios de episodio”,* Bien, este estudio resulta ser limitado para tal afirmación, sin embargo, cualquiera que fuese la relación cognitiva con el uso del punto y aparte, dichas ideas muestran un esfuerzo cognitivo por construir dicho aprendizaje.

Cuando la alumna refiere: *"por la manera en que se va a leer, y en los diferentes sonidos y entonaciones que podemos hacer",* este aspecto parece relevante porque se trata de un problema que muestra las complejas relaciones que se establecieron entre oralidad y escritura a lo largo de la constitución histórica de la puntuación (Parkes, 1992). Y tal como se refirió en el apartado 6.4.2 de este capítulo, la conceptualización que se tiene de la puntuación *"por la manera en que se va a leer"* impide a los normalistas dar cuenta de las verdaderas funciones de los signos de puntuación.

6.4.11. ¿Cómo respaldan sus ideas?

Después de tratar de comprender las aproximaciones iniciales de los estudiantes acerca del uso del punto y aparte en sus textos, se consideró relevante cuestionar a los jóvenes respecto a: *¿Cómo saben eso que manifiestan?, ¿Dónde dice?, ¿Cómo podemos estar seguros de esa información que nos comparten? y ¿Cómo podemos argumentar estas ideas?* Es decir, este apartado está dedicado al análisis de las justificaciones de los jóvenes para el uso del punto y aparte.

Ma: ¿Quién lo dice? O ¿Dónde puedo encontrar esa información o el argumento de eso que ustedes me están diciendo?

Aa: ¡Pues conmigo!

/Todos ríen/

Aa: Mmmm no, más bien es como que por… conocimiento.

Aa: O intuición.

Aa: Lógica.

Ma: Por intuición por…Entonces cuando nosotros enseñemos el punto y aparte a los niños les vamos a decir que se usa por intuición y por lógica.

Aos: Noo.

Ao: No, se saca por las reglas gramaticales.

Ma: Ok ¿y la regla gramatical qué dice respecto al uso del punto y aparte?

Ao: No pues deje lo busco maestra, es que no sé.

Aa: Creo que es también por la experiencia maestra que nosotros ya tenemos al conocer diferentes tipos de texto y sabemos pues más o menos como se debe ir ordenando.

Aa: Es que no hemos visto eso maestra.

Ma: Es a lo que voy ¿Quién lo dice? ¿Qué fuente?

Aa: Guevara maestra /ríen refiriéndose a uno de los maestros de enseñanza de la lengua escrita de la normal/

No es fácil encontrar definiciones o caracterizaciones de estas unidades en los diccionarios de términos lingüísticos. Los alumnos expresan que el uso de esta marca corresponde a una *"lógica, intuición, experiencia"* (respuestas poco convencionales), dichos argumentos también refieren a *"reglas gramaticales",* sin embargo, el uso del punto y aparte en sus usos más sofisticados suelen romper esas lógicas. Es relevante ver como las justificaciones de los estudiantes para el uso del punto y a parte no están ligadas al texto como tal.

A lo largo de estos apartados ha sido posible mostrar la diversidad de recursos empleados por los jóvenes, es decir, se ha hablado de la puntuación visible en los textos de estos y sus justificaciones. Las primeras aproximaciones que tienen los normalistas respecto al uso del punto y aparte suelen ser muy diversas, van desde sus primeros intentos por utilizar estas marcas, hasta utilizarlas de manera convencional en el género, pero sin alcanzar su conceptualización teórica. Algunos aspectos parecen relevantes, sobre todo los que muestran similitud con los procesos de adquisición de la puntuación en los niños (límites externos, diálogo, adverbios y sujeto explícito), porque remite a un planteamiento realizado por Ferreiro (2007) respecto a la confrontación entre niños y adultos pre-alfabetizados:

> [...] que los adultos repliquen, en cierta medida, los niveles conceptuales de los niños, refuerza el carácter constructivo -y no meramente receptivo- del proceso de apropiación de la lengua escrita que hemos enfatizado reiteradamente en otras publicaciones. Que repliquen dichos niveles no autoriza en modo alguno a concluir que estos adultos tienen déficits intelectuales, poca capacidad de abstracción, deficiencias lingüísticas o de cualquier otro tipo. Las dificultades epistemológicas que deben ser superadas en este proceso de construcción de la escritura eran insospechadas, precisamente porque se visualizaba esta adquisición como un logro instrumental y no cómo un auténtico proceso de conocimiento. (p. 206)

No se quiere realizar ninguna conclusión banal, debido a que los datos precisan hacer una interpretación rigurosa e integradora para evaluar apropiadamente su significación teórica, estudio que no está en los límites de esta investigación. El énfasis sobre las ideas presentadas en

este apartado no intenta mostrar las similitudes entre los niños, adultos pre-alfabetizados y los jóvenes para el proceso de construcción del sistema de puntuación. No obstante, sí trata de comprender el proceso de construcción de una marca de puntuación muy compleja como el punto y aparte para, a partir de los datos, comenzar a construir una alternativa diferente para ayudar al estudiante a: "comprender el modo de funcionamiento de la escritura a partir de lo que él ya ha construido, a partir de su saber efectivo y no de su ignorancia" (Ferreiro, 2007, p. 206). Ya que como refirió Ferreiro (1991a) el desarrollo de la puntuación no puede ser explicado directamente por factores como la edad, el nivel socioeconómico o la escolaridad.

Por otro lado, la ausencia de un análisis detallado del papel que juegan ciertos elementos léxicos de los textos en los criterios que orientan a los jóvenes a usar el punto y aparte, lleva a considerar esta relación como un tema pendiente de investigación. Esto es, nuestro análisis sugiere que existe una relación importante entre ciertos marcadores léxicos y el uso del punto y aparte. Si esto es así, valdría la pena realizar un estudio que permitiera la indagación más precisa entre esta relación. Cabe aclarar que derivado de la cantidad de producciones textuales y respuestas de los jóvenes (muestra limitada), resulta insuficiente manifestar algún tipo de aseveración, empero, es posible creer que este breve apartado ofrece nuevas reflexiones sobre cómo se vinculan los estudiantes con la organización de este tipo de texto y sobre qué formulaciones hacen cuando se ocupan de él.

De acuerdo con esta primera aproximación, el uso del punto y aparte es un problema legítimo para los estudiantes de la licenciatura que aún no consolidan su uso, y que no se resuelve con la edad, grado de estudios, atendiendo a reglas normativas o a la ejecución de ejercicios descontextualizados para organizar lo escrito. Se considera que es durante el proceso de revisión de textos donde se pueden generar reflexiones que permitan a los jóvenes analizar la función de esta marca en el texto. Este apartado a pesar de su simplicidad ofrece una manera de mirar las soluciones que dan los normalistas ante este problema.

VII. Situaciones didácticas de revisión

Una forma de analizar las transformaciones de los textos provocadas por las situaciones de revisión[92] es indagando los agregados, las tachaduras, los reemplazos y supresiones, así como también los elementos que conservan los jóvenes en sus producciones. Regularmente la focalización siempre es mayormente atraída por prestar atención en lo que se modifica, que en lo que se conserva. No obstante, tal como refieren Luquez y Ferreiro:

> Preservar una parte del texto es una decisión del revisor y podría ser conceptualizado como un modo de intervención por omisión, el grado cero de la intervención. Identificar lo que está bien dicho es parte esencial de la revisión, puesto que si todo está mal dicho no hay revisión posible sino reescritura. (2003, p. 13)

Dado el interés en el análisis de las transformaciones de los textos presentes en la primera versión (V0) y en sus sucesivas revisiones (RM, RE), se han tomado las siguientes decisiones operativas respecto a qué se entiende por cambios y transformaciones en los enunciados. Una manera de analizar las transformaciones es indagando los agregados, eliminaciones u sustituciones efectuadas en el escrito por el autor (Wallace, 2012), así como también los elementos que conservan los estudiantes en las versiones finales (Peláez, 2016).

Por consiguiente, se caracterizan las principales transformaciones entre la RM y RE de cada una de las producciones, al tomar como unidad de análisis los enunciados, de acuerdo con la categorización empleada por Peláez (2016), ubicada en el anexo G. De las ocho producciones textuales obtenidas durante toda la investigación, se decidió realizar únicamente el seguimiento específico de las construidas por dos equipos. Por tanto, se llevó a cabo el estudio del proceso de dos textos titulados: "Dulce niña de caperuza roja" (DNCR)[93] y "Caperucita Roja en Muy Muy lejano" (CRML)[94], correspondientes a grupos distintos; una de 3D y otro de 3E.

[92] Recordemos que los estudiantes normalistas produjeron una primera versión del cuento de Caperucita Roja en equipos, luego se desarrolló el trabajo didáctico que consideró diversas situaciones didácticas de revisión: por sí mismos (o diferida) (RM), por equipos (entre equipo de autores y equipo de lectores críticos) (RE) y reflexión sobre los usos de la lengua. (RL).
[93] La elaboración final de este cuento se localiza en el ANEXO H.
[94] La elaboración final de este cuento se ubica en el ANEXO I.

7.1. Revisión de los mismos autores sobre su producción (RM)

La primera situación de revisión por la que transitaron los docentes en formación inicial fue la de revisión por sí mismos, de manera presencial -la textualización se había desarrollado de manera virtual-. La docente les solicitó que se reunieran nuevamente por equipos, otorgó a cada uno de estos su versión impresa del cuento realizada, y pidió que llevarán a cabo una primera revisión de su propio texto. Para esto les indico que marcarán y señalarán las posibles modificaciones o correcciones en su texto. Es una situación donde:

> [...] los autores se enfrentan con su propia producción sin colaboración inmediata de sus pares o el docente… La función de esta situación consistió en colocar a los aprendices en el lugar del lector y del escritor al mismo tiempo, es decir la situación de revisión más frecuente en nuestra cultura. (Castedo y Waingort, 2003, p. 4)

Dado que *releer un texto* no era una práctica generalizada en los alumnos de ambos grupos, la profesora destinó un tiempo específico de la clase y solicitó hacerlo (este es uno de los quehaceres del lector más personales y privados). Normalmente existió una intervención docente que acompañó tal situación, que es posible apreciar a través del siguiente extracto de registro:

> **Ma:** Ahorita la actividad consiste en que nos vamos a reunir en equipos, vamos a revisar nuestra producción, porque a veces cuando terminamos de escribir en la computadora ya estamos cansados y no regresamos al texto. Vamos a ver ¿qué fue lo que escribimos? y ¿cómo podemos mejorarlo? Entonces ahorita nos reuniremos por equipos, les voy a otorgar a cada uno la versión impresa de su cuento; se reúnen para que lo revisen, y les voy a dar un juego más, para que lleven a cabo en ese juego las correcciones, adecuaciones, modificaciones que ustedes le quieran hacer a su producción escrita. Entonces… ¿Dudas? Les otorgo su propia versión, la revisan en uno de los juegos y hacen las correcciones. ¿De acuerdo?
>
> **Aaos:** Sii.
>
> **Aa:** ¿La podemos rayar verdad maestra?
>
> **Ma:** ¡Claro, por eso tienen versiones de más!
>
> **Ma:** Entonces se reúnen por equipos por favor.

Es decir, la tarea se llevó a cabo colectivamente por equipos, a través de la consigna *"vamos a revisar nuestra producción",* es posible ver en el contexto de la consigna que, para explicar la docente usa la primera persona del plural *"vamos"*, con la cual se incluye en la

actividad de la clase como acciones conjuntas de ella y los alumnos. Por otro lado, la interrogante manifestada por los normalistas como: *"¿la podemos rayar maestra?",* sin duda evidencia que no es una práctica habitual dentro del aula. Derivado de esta situación específica de revisión, se explicitan las transformaciones desarrolladas en cada uno de los textos, acompañadas de algunos de los intercambios que suscitaron su reflexión.

7.1.1. Dulce niña caperucita Roja (DNCR)

El equipo del cuento DNCR, no realiza transformaciones completas a su cuento, esto es, no construyen nuevos enunciados, ni eliminan los ya realizados, no obstante, desarrollan las siguientes transformaciones internas en su texto:

- Transformaciones de enunciados por reemplazo (TER).

Los estudiantes suprimen parte del texto[95] ya escrito o marcas de puntuación empleadas en la V0 (versión inicial) y agregan otras distintas en el mismo lugar. En este caso, por ejemplo, deciden cambiar los artículos indeterminados "un, una" por determinados "el, la" al referir a cosas específicas.

> Es mi abuela, dice que se encuentra muy enferma y sin ánimos de nada, que si por favor podríamos llevarle un poco de comida. -Caperucita contestó con ~~un~~ el rostro triste.
>
> - ¡Claro que sí! Respondió el mayor de ellos parando el carretón en ~~una~~ la orilla.
>
> (E4_R1_3D)

Otro reemplazo que llevan a cabo es el siguiente:

> La pequeña obedeció y se fue por el camino más largo, mientras que la lista, abusada y coqueta loba se fue por el camino más corto. ~~Sin embargo, como era tan floja~~, Pero ya que era tan floja, pidió un aventón a los tres cerditos que viajaban rumbo a unas vacaciones ~~diciéndoles~~:y les dijo:
>
> (E4_R1_3D)

En este extracto del cuento se observa que sustituyen la locución adverbial "sin embargo", por la conjunción adversativa "pero", cabe destacar que al usar el primer conector emplean la coma de manera adecuada debido a que encabeza la secuencia. Además, reemplazan el adverbio "como"; que atenúa el grado de certeza de lo que se expresa a continuación, por la

[95] De aquí en adelante la transcripción de los textos se realiza letra a letra, respetando las separaciones, líneas gráficas, puntuación y errores ortográficos.

locución “ya que”, que les permite introducir la causa, motivo o justificación. A la vez reemplazan el gerundio simple “diciéndoles”, por la palabra “dijo” más común en los cuentos para acotar un diálogo. Los alumnos realizan este cambio a partir del siguiente análisis y reflexión:

Aa: /Relee/ “Sin embargo, como eran tan floja, pidió un aventón a los tres cerditos que viajaban rumbo a unas vacaciones diciéndoles…”.

Ao: Ahí se pierde.

Aa: Diciendo mejor.

Ao: Hey mira léelo otra vez.

Aa: Es que, como que, sin embargo, no queda, seria: “Pero, por floja”.

Ao: Ey…

Aa: /Continúa leyendo/ pidió un aventón a los tres cerditos.

Ao: /Interrumpe/ pero ya que era muy floja.

Aa: Pero ya que era TAN floja.

Ao: Ey ándale mejor así.

Aaos: Si.

Aa: /Relee/ “Pero como eran tan floja, pidió un aventón a los tres cerditos que viajaban rumbo a unas vacaciones diciéndoles…”.

Aa: ¡Es diciendo!

Ao: Pero no le ponemos “coma”.

Ao: Unas vacaciones “coma”.

Aa: O mejor “y les dijo”.

Ao: Ey, porque dice vacaciones diciéndole.

Aa: Unas vacaciones “y les dijo”.

Ao: Ey y les dijo.

Aaos: Sii.

Los problemas se plantean a propósito del uso de la escritura para producir un texto, los estudiantes detectan que algo está mal en el texto: *“ahí se pierde”, “no queda”* y señalan qué es lo que está mal y por qué. A partir de la relectura, escuchan que suena mejor una conjunción adversativa, por sobre una locución adverbial y corrigen el verbo introductorio de diálogo,

además es posible observar que “releer lo modificado resulta imprescindible” (Castedo, 2003, p.175)

- Transformaciones de enunciado por agregado (TEA).

Este tipo de transformaciones se caracterizan porque añaden léxico o marcas de puntuación en un enunciado existente, como se puede ver en el siguiente enunciado:

> - ¡Mmmm!, huele riquísimo mamá, por supuesto que tendré cuidado. respondió la pequeña
>
> (E4_R1_3D)

El agregado referido aquí es *“respondió la pequeña”,* que sugiere agregar la acotación del narrador para precisar la intervención del personaje. Para ello, los alumnos reflexionan su inserción por medio del siguiente intercambio:

> /Relectura del cuento/
>
> **Ao:** Espérense aquí, aquí en “Mmmmm” aquí necesitamos poner Caperucita ¿no?
>
> **Aa:** ¿Dónde?
>
> **Ao:** Si.
>
> **Ao:** Mmmmm huele riquísimo mamá, por supuesto que tendré cuidado, o sea nosotros si entendemos que es Caperucita, pero ya en el momento en que vamos con los niños creo que se va a perder.
>
> **Aa:** Ah sí es cierto.
>
> /Una integrante del equipo lee el párrafo/
>
> **Ao:** Si necesitamos ponerle Caperucita.
>
> **Aa:** Pero, así como…
>
> **Aa:** Respondió.
>
> **Aa:** Pero, la niña para no mencionar tanto.
>
> **Ao:** Respondió la hija.
>
> **Aa:** Respondió la dulce niña.
>
> **Aa:** Puede ser la pequeña.
>
> **Ao:** ¡Si! Respondió la pequeña.

Los estudiantes detectan que, en esa expresión no es claro qué sujeto es el que la dice, ellos como escritores saben y suponen quien lo hace, pero cuando visualizan su futuro lector:

"ya en el momento en que vamos con los niños creo que se va a perder", toman la decisión de aclarar a quién refiere esa exclamación. Es decir, la actividad les permite ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor; por esta razón, deciden no poner nuevamente Caperucita para *"no mencionar tanto"* y eligen entre distintas opciones: *"Hija, dulce niña* y *pequeña".* Derivado de la identificación en los cuentos leídos de distintas maneras de referir, tanto al "lobo" como a "Caperucita". En el siguiente fragmento del cuento agregan: "la astuta loba", a través de la siguiente discusión:

> Rápidamente, la astuta loba aprovecha para disfrazarse de la abuela. Mientras tanto, Caperucita está por llegar a la casa.
>
> (E4_R1_3D)

Aa: /Relee/ "Rápidamente, aprovecha para disfrazarse de la abuela" Y si le ponemos…/lo interrumpen/

Ao: Rápidamente…

Aa: ¿O si se entiende de qué se habla de la loba?

Ao: Aprovecha para ponerse las vestiduras de la abuela.

Aa: Podemos poner aquí algo rápidamente la…

Ao: Yo opino que la loba.

Aa: Teodora.

Ao: No, Teodora ya lo pusimos.

Aaos: La...

Aa: La fea loba.

Ao: No, pero sí estaría bien ponerle Teodora.

Aa: Teodora aprovecha para disfrazarse de la abuela.

Aa: Hey si, si, si…

Aa: Teodora aprovecha y rápidamente se disfraza de la abuela.

Ao: ¡O la peluda!

/Todos ríen/

Ao: Es que, para no confundir, porque ya ves que a veces los niños confunden, que como Teodora es un nombre también a veces de una persona. Teodora se disfraza de la abuela, o le ponemos mejor un sinónimo de…

Aa: La peludita.

Aa: /Relee/ "Teodora rápidamente aprovecha para disfrazarse de la abuela," quitamos la "coma" y ya nada mas agregamos Teodora.

Aa: O rápidamente Teodora.

Aa: Teodora, rápidamente aprovecha para disfrazarse de la abuela.

Ao: Si porque acá Teodora ya está, pero ya es "punto y aparte".

Aa: Ah es que si, aquí está.

Aa: Rápidamente la loba.

Aa: Pues sí, porque acá ya pusiste la bestia.

Aa: Aquí Teodora.

Ao: La inmune.

Aa: Rápidamente la loba aprovecha para disfrazarse de la abuela.

Aa: ¡La astuta loba!

Ao: Hey la astuta loba.

Aa: ¿Sí no?

Aa: La astuta loba aprovecha para disfrazarse de la abuela.

Aa: Ey si, así.

Aa: /Relee/ Rápidamente la astuta loba aprovecha y se disfraza de la abuela.

Ao: De la pobre anciana.

Este diálogo se torna interesante porque sus problemas sobrevienen de tomar en cuenta al destinatario, *"ya ves que a veces los niños confunden que como Teodora es un nombre también a veces de una persona Teodora se disfraza de la abuela, o le ponemos mejor un sinónimo de…".* Los alumnos creen que es necesario clarificar quién (el sujeto) lleva a cabo la acción, *"O si se entiende de qué se habla de la loba".* Fluctúan entre referir a dicho sujeto como: *"la loba", "Teodora", "la fea loba", "la peluda", "la peludita"* y *"la inmune",* parecen estar convencidos de agregar: *"Teodora",* pero al ver que en otro de los enunciados ya se había aludido a este sujeto de esa manera, deciden simplemente agregar: "la astuta loba". Dorra (1989), ayuda a entender el propósito de la incorporación del adjetivo que hacen los normalistas, dado que:

> [...] la descripción sustrae al objeto del eje de la sucesividad temporal y lo propone como una duración o como un sistema de posibilidades transformacionales ya realizadas… nos entrega la idea del objeto, es decir -atendiendo a la etimología de la palabra idea- una visión o un espectáculo… es un procedimiento discursivo que tiene como objeto un espectáculo. (p. 509)

La descripción del personaje “la loba astuta” alude a la interioridad del personaje, a la psicología y lo hace por medio del registro de la apariencia, ello a su vez exige del lector una participación más activa. Es decir, los estudiantes apelan a una estrategia discursiva propia de la descripción a la que Kaufman y Rodríguez (2001) refieren como “aspectualización”, que es:

> La operación descriptiva más evidente a través de la cual se presentan los diferentes aspectos del objeto a describir. Es el corazón de la descripción ya que a través de ella se pueden especificar o caracterizar todos los aspectos del objeto. Puede ser mínima (una simple palabra o una microproposición) o máxima (toda una secuencia o un texto). (p. 4)

En este caso, queda claro para los estudiantes que, para que su personaje refleje su forma de pensar en sus acciones, es necesario que su descripción psicológica sea congruente con estas. Con ese fin, agregan un adjetivo abstracto que muestra una cualidad intangible e inherente al sujeto. Por otra parte, en el siguiente párrafo los normalistas hacen un agregado de una marca de puntuación que específicamente concierne al objeto de estudio de esta investigación, el punto y aparte:

> La pequeña le contestó que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja, ella recalcando que era un regalo bordado a mano de su padre y que al usarla lo sentía cerca. Punto y aparte. Después de contestarle ella siguió su camino, encontrándose una loba desnutrida y de aspecto demacrado.
>
> (E4_R1_3D)

El agregado se lleva a cabo después de reflexionar su uso, a través de las siguientes opiniones vertidas por el equipo:

> **Aa:** /La alumna vuelve a leer todo el párrafo/ La pequeña le contestó que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja, recalcando que era un regalo bordado a mano de su padre que al usarla lo sentía cerca “punto y aparte”.
>
> **Ao:** /Interrumpe/ Miren y ahí…
>
> **Aa:** /Continúa leyendo/ Después de contestarle ella siguió su camino, encontrándose a una loba desnutrida y de aspecto demacrado, aja aquí ya “punto y aparte” porque aquí ya va lo de la loba.
>
> **Aa:** ¿Dónde tiene que ser punto y aparte?
>
> **Aa:** ¿Dónde?
>
> **Aa:** Aquí, aja, en después.

Ao: ¡Si, está un punto!

Aa: Y aparte digo, porque punto y seguido sigues hablando de lo mismo, punto y aparte es cuando ya empiezas a hablar de otra cosa…

Aa: ¿Si me entiendes?

Ao: Sii, aquí mira este lo colocamos acá.

Aa: Si porque aquí ya estás haciendo otro contexto, así como otra…

Ao: /Interrumpe/ ¡No! Va junto porque dice, /relee/ después de contestarle ella siguió su camino…

Aa: /También relee al mismo tiempo/ después de contestarle ella siguió su camino… pero ya vas a pasar a encontrar la loba desnutrida…

Aa: /Interrumpe/ pero es que en esta misma si estas hablando de esto.

Ao: Si, todavía.

Aa: Si, por eso, ella está hablando.

Aa: O sea sí, pero acuérdate que cuando vas a separar los puntos, puedes retomar la idea de atrás para ya empezar con una nueva, es por eso, por lo que se usa el punto y aparte.

Aa: Pero entonces, tendríamos que ponerle: "después de contestarle eso o lo anterior ella siguió su camino".

Aa: No, porque si se entiende, /relee/ después de contestarle, ella siguió su camino encontrándose una loba desnutrida.

Aa: *A ver lo voy a leer así*, primero seguido. /Relee/ La pequeña le contestó que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja, recalcando que era un regalo bordado a mano de su padre que al usarla lo sentía cerca.

Aa: ¿Si ponemos punto y aparte?

Aao: Sii.

Los estudiantes deciden agregar el punto y aparte a dos enunciados que conforman un párrafo, a partir de identificar: *"cuando ya empiezas a hablar de otra cosa"*. Esto es, la conceptulización del uso de la marca de puntuación es a razón de su uso normativizado. Tal argumento, en ocasiones, se define con mayor claridad al considerar las propiedades del tipo de texto: *"porque aquí ya va lo de la loba", "pero ya vas a pasar a encontrar la loba desnutrida", "aquí ya estás haciendo otro contexto"*. No obstante, la conceptualización normada que manifiestan: *"punto y seguido sigues hablando de lo mismo, punto y aparte es cuando ya empiezas a hablar de otra cosa"* se desestabiliza por un momento, al tener dos ideas muy similares: *"pero es que en esta misma (se refiere a la idea) si estas hablando de esto"*. Ese

decir, hay un conflicto cognitivo que enfrenta el alumno cuando analiza que la primera idea se habla de Caperucita, pero en la segunda idea también, como puede observarse:

> Primera idea: *La pequeña le contestó que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja, ella recalcando que era un regalo bordado a mano de su padre y que al usarla lo sentía cerca.*
> Segunda idea: *Después de contestarle ella siguió su camino*, encontrándose una loba desnutrida y de aspecto demacrado.
>
> (E4_R1_3D)

Es posible considerar que el conflicto se genera a partir de que en la segunda idea además de referir a Caperucita, se incorpora a otro personaje (la loba). Tal planteamiento remite a una idea expuesta por González (2014a), respecto a cómo se justifica la existencia de pasajes en los cuales el uso de nominales plenos, no es necesario en términos estrictamente informativos para incluir el punto y aparte (a propósito de comprender la naturaleza y funcionamiento del párrafo):

> [...] aun aceptando que en este asunto también pueden cobrar cierto interés cuestiones de orden estilístico y personal, el sistema de continuidad topical es muy importante en la marcación de unas unidades, los párrafos, que precisamente se manifiestan en secuencias que introducen ingredientes de discontinuidad. Es verdad, tal y como hace ver Mitterand (1985: 90), que en la posición inicial de párrafo cabe esperar nuevos actantes en forma de nominales plenos, pero, como es obvio, no siempre el paso de un párrafo a otro está condicionado por este tipo de cambios, y sin embargo es frecuente el uso de este elemento referencial en esa ubicación incluso cuando no se han introducido en el discurso nuevos personajes. (p. 181)

El autor refiere que, cuando no hay riesgo alguno de confusión lo esperable es la omisión del párrafo, mientras que parece lógico suponer que los pronombres se utilizarán ahí donde la elisión se muestra insuficiente, para asegurar que una correcta asignación de los referentes y los nominales plenos no resulten estrictamente necesarios. Lo que permitiría comprender tal vez, el argumento por conservar en un mismo párrafo ambas ideas.

La discusión se torna interesante porque una alumna insiste en la división de ideas a partir del siguiente razonamiento: *"si, pero acuérdate que cuando vas a separar los puntos, puedes retomar la idea de atrás pero ya empezar con una nueva es por eso que se usa el punto*

y aparte". Ante este planteamiento su compañera refuta: *"Pero entonces tendríamos que ponerle: después de contestarle eso o lo anterior ella siguió su camino"*, es decir, la estudiante argumenta que, si se separaran las ideas con un punto y aparte, la primera idea tendría que complementarse con algunos elementos de la segunda. No obstante, la normalista sigue defendiendo su posicionamiento y sentencia: *"No porque si se entiende"*. A pesar de ello, una conceptualización más se hace nuevamente presente, además de la normativizada, las que consideran las características del texto y la de continuidad topical, la referida a la lectura: *"A ver lo voy a leer así",* la cuál define la integración del punto y aparte y finaliza la discusión. Esto permite confirmar el planteamiento de Peláez (2016) sobre que, "el momento de estudio favorece que circulen algunas aproximaciones acerca de las funciones de las marcas que están estudiando" (p. 145).

Este registro de clase ilustra las múltiples conceptualizaciones que se ponen en juego al momento de introducir el punto y aparte, pero, sobre todo permite nuevamente confirmar como la conceptualización de la teoría de la puntuación referida a la lectura, imposibilita aprender el verdadero uso de dicha marca de puntuación. Está por demás decir, que esta discusión permite dar cuenta de cómo los jóvenes no son ajenos al uso de dicha marca desde la primera situación de revisión (RM), en otros términos, sin antes ser un objeto de reflexión del lenguaje. El espacio de revisión ubica a los jóvenes en posición de lectores y eso les permite proponer el agregado de la marca de puntuación, discutir sobre su conveniencia y el lugar donde ubicarla.

> Es la tarea de revisar la que pone a los alumnos en posición de lector de sus escritos, situación además agudizada por las condiciones didácticas ya descritas…. Al hacer inevitable una mirada sobre el texto donde los dos roles están presentes, es posible que la necesidad de "dar instrucciones al lector acerca de cómo leer para entender lo que se quiso poner" facilite la proliferación de los signos de puntuación, pues para eso se crearon. (Castedo y Waingort, 2003, p. 18)

Este fragmento de clase resulta ilustrativo, a fin de comprender sobre ¿qué discuten y cómo resuelven dicha discusión? Sin duda, una de las hipótesis didácticas, tenía que ver con la problematización de incluir dicha marca de puntuación en los textos, empero, siempre se conservó el escepticismo respecto en cómo lo resolverían. Ahora, es posible entender que la influencia de la norma universal, así como de la teoría de la puntuación referida a la lectura,

tienen un gran peso en las decisiones de los estudiantes, y los limita incluso a poner en consideración el ¿por qué dos personas piensan de manera distinta su uso? Como resultado de la primera aproximación a la manera en qué emplean esta marca, será pertinente cuestionar si la palabra "Después" ¿no sería la marcación léxica determinante a dicha inclusión del punto y aparte? O en su defecto ¿el tener dos renglones de texto parecería insuficientes para formar un párrafo?

- *Transformación de enunciado por supresión (TES).*

En este tipo de transformaciones los profesores en formación inicial eliminan ciertos elementos del texto ya escrito en un enunciado:

> La pequeña le contestó que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja, ~~ella~~ recalcando que era un regalo bordado a mano de su padre y que al usarla lo sentía cerca. Después de contestarle ella siguió su camino, encontrándose una loba desnutrida y de aspecto demacrado.
>
> (E4_R1_3D)

> -Es mi abuela, dice que se encuentra muy enferma ~~y sin ánimos de nada~~, que si por favor podríamos llevarle un poco de comida. -Caperucita contestó con un rostro triste.
>
> (E4_R1_3D)

En el primer extracto del cuento, el equipo propone eliminar el artículo determinante "ella" que tiene como función identificar al sustantivo y en el siguiente fragmento los alumnos marcan la supresión de "y sin ánimos de nada". Ambas eliminaciones se generan a partir del siguiente diálogo:

> **Aa:** Aquí en sin ánimos de nada yo también digo que no.
>
> **Aa:** Yo también digo que le quitemos eso.
>
> **Ao:** Quitamos sin ánimos de nada, muy enferma.
>
> **Aa:** Y debilitada.
>
> **Aa:** Y podemos poner debilitada para no quitar…
>
> **Aa:** Es que de por si esta frase ya esta muy larga.
>
> **Aas:** Sii.
>
> **Aa:** Si mejor así nada más.
>
> **Aa:** Mejor así no más "Es mi abuela, dice que se encuentra muy enferma que si por favor podríamos llevarle algo de comida".

Resalta ver cómo justifican la eliminación al referir que: *"es que de por sí está frase ya esta muy larga"*, es decir los jóvenes eliminan ese texto para evitar un cuento largo y redundante. Adjudican esta consideración a los destinatarios del cuento, esto muestra que, es vigente aún la idea sobre como un cuento *largo* es sinónimo de aburrición, por tanto, tratan de evadir tal afirmación. En el siguiente ejemplo advierten sobre una repetición innecesaria:

> **Aa:** /Relee el diálogo/ "Soy yo abuela, tu nietecita querida dijo la loba fingiendo la voz. Pasa hija, pasa" hay que quitarle esto porque aquí dice "la bestia entró".
>
> **Aa:** ¿Este?
>
> **Aa:** Si, lo de los paréntesis
>
> -Llega a la casa de la abuela y toca la puerta:
>
> -Toc, Toc
>
> - ¿Quién es? - dijo la abuela con voz debilitada-
>
> -Soy yo abuela, tú nietecita querida -dijo la loba fingiendo la voz
>
> -Pasa hija, pasa ~~(entra la loba)~~
>
> La bestia entró, y la abuela cae al piso desmayada de la impresión por el feo aspecto que Teodora tenía. Seguidamente, la malvada loba no se inmuta, pues la amarra y la esconde en el baño… ¡pero cometió un error! dejó la puerta entreabierta.
>
> (E4_R1_3D)

El equipo elimina la acotación *"(entra la loba)",* al dar cuenta que, al iniciar el siguiente párrafo ya se hacía mención de que *"la bestia entró",* por tanto, deciden eliminarla. Es posible ver cómo a través de lecturas y relecturas de su escrito los normalistas buscan evitar repeticiones innecesarias.

- *Conservación (C).*

Respecto a lo que conservan, a excepción de lo referido anteriormente, dejan el cuento tal y como lo escribieron, sin modificación en la historia ni grandes transformaciones, no obstante, sí discuten sobre preservar algún episodio, enunciados o palabras en su producción. En el siguiente ejemplo, los alumnos conservan el mismo enunciado sin modificación alguna, para dar cuenta de ello se agrega la conversación, resultado de dicha elección.

- ¿Tú eres la tal Caperucita roja?, -exclamó el pelón de mirada firme- Ella le dijo que sí. Y con voz burlona, el temible hombre le preguntó
- ¿Por qué te llaman de ese modo?

(E4_R1_3D)

Aa: /Relee/ ¿tú eres la tal Caperucita roja? exclamó el pelón…/la interrumpen/

Ao: Pero si, mira ahí en el momento de que, si en el principio aburren al niño como que, con esa, como que los niños, como que se van a reír y como que le van a tomar más interés.

Aa: Pero es que hay palabras a las que…/la interrumpen/

Aa: Se escucha raro.

Ao: A ver.

Aa: /Relee/ ¿Tú eres la tal Caperucita Roja? Exclamó el pelón de mirada firme, ella le dijo que sí y con voz burlona… Pero ¿quién tiene la voz burlona?

Ao: ¡El!

Aa: ¿El lobo no?

Aao: Nooo, el pelón.

Aa: A ver espérate de verdad.

Aa: Es que también *depende de cómo se lea.*

Aos: Ey.

Aa: Respetando las comas.

Aa: /Relee/ ¿Tú eres la tal Caperucita Roja? Exclamó el pelón de mirada firme, ella le dijo que sí y con voz burlona… Pero ¿quién tiene la voz burlona?

Aa: Es que es…/la interrumpen/

Ao: Si, si está bien.

Aa: Es punto y seguido.

Ao: Si, yo digo que si.

Aa: Ella le dijo que si /continúa releyendo/

Aa: Es punto y seguido dice /relee/ ¿Tú eres la tal Caperucita Roja? /la interrumpen/

Ao: ¿Dónde está el punto?

Aa: Ahí está.

Ao: ¿Pero si está el punto?

Aa: Sii.

Ao: Ah si está el punto.

Aa: /Continúa con la relectura/ ella le dijo que sí y con voz burlona el temible hombre le pregunto, yo pienso que si se entiende…

Ao: Y con esta frase, ¿Dónde está?, cuando le dice ¡Hey chamaca! Aquí se van a sorprender los niños y es cuándo como, que le van a tomar más interés.

Aa: Si, por palabras diferentes.

Ao: Porque está muy fuerte la palabra.

Aa: Muy fuerte.

Ao: ¡Hey chamaca! /Grita/

Aa: La que a mi no me gusto, bueno ahorita que lleguemos, la que a mi no me gusto, bueno porque yo tengo primero, segundo y tercero siento que no es adecuada la palabra "seducción" porque la pueden interpretar de otra forma…

Aa: Ahorita vemos…

Aa: Si, pero ahorita que lleguemos ahí.

Los jóvenes discuten respecto a un enunciado, cuestionan su interpretación a partir de las marcas de puntuación desde la perspectiva de la lectura: *"Es que también depende de cómo se lea…".* Pese a ello, los alumnos también manifiestan algunas ideas como: *"respetando las comas", "Es punto y seguido", "¿Dónde está el punto?", "Ah sí está el punto",* que permiten apreciar algunas nociones sobre la manera de definir las marcas de puntuación, como: "un conjunto de instrucciones para el lector" (Ferreiro, 1996, p. 157). La actividad permite a los estudiantes hacer ese desglose de descentración entre escritor y lector y cuestionar su interpretación, pero a la vez confirman sus intenciones *"yo pienso que si se entiende…"*.

Además, reafirman sus propósitos al prever su futuro lector: *"cuando le dice ¡Hey chamaca! Aquí se van a sorprender los niños y es cuándo como que le van a tomar más interés"* y justifican su intención *"por palabras diferentes, porque está muy fuerte la palabra"*. A pesar de que estos jóvenes no realizan grandes transformaciones en su cuento, si ponen en cuestionamiento y análisis las intenciones de algunas palabras de su escrito. Un ejemplo parecido se da cuándo analizan el siguiente párrafo:

> La pequeña le contestó que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja, recalcando que era un regalo bordado a mano de su padre y que al usarla lo sentía cerca.
> Después de contestarle ella siguió su camino, encontrándose una loba desnutrida y de aspecto demacrado.
>
> (E4_R1_3D)

Aa: /Releen el párrafo/ La pequeña le contestó que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja, recalcando que era /la interrumpen/

Ao: Si ya cambiamos ella.

Aa: No mejor.

Ao: Cancelamos ella.

Aa: Bórrale ella.

Ao: Ya.

Aa: Y por qué no le pones aquí.

Aa: /Relee/ "La pequeña le contestó que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja…" /la interrumpen/

Ao: Recalcando.

Aa: Bordada a mano por su padre.

Ao: No, recalcando. O también así.

Aa: No, eso también hay que quitarlo.

Aa: No, pero es que ella quiere hacer énfasis en que se la hizo su papá…

Aa: Si tiene un significado.

Aa: Pues nada más así que su padre le regaló.

Aa: A ver…/relee/ A ver "la pequeña le contestó…"

Aa: /Interrumpe/ es que también es como el significado para ella.

Aa: /Continua la lectura/ "que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja…"

Ao: /Interrumpe/ No espérate si esta bien.

Aa: /Continúa / "la cuál fue un regalo bordado a mano de su padre y que al usarla…", es que…

Aa: Si, si, la cual fue… haber anótale, la cual fue un regalo bordado a mano de su padre.

Ao: O también esta bien nomas dejándole recalcado.

Aao: Sii.

Aa: Y quitándole el ella.

Aa: A ver.

Ao: Miren léanle, para no escribirle tanto.

Aa: /Lee/ "Caperuza roja recalcando que era un regalo bordado a mano de su padre…"

Ao: Si, para no colocarle tanto.

Aa: Si, mejor.

Aa: Pero es que, como dice, bueno, también vamos, bueno van a trabajar con niños de primero y segundo y entonces van a…

Aa: /Interrumpe/ no, pero es que miren, bueno, sobre las mismas palabras que así pueden sonar complicadas, eso también ya lo habíamos leído y nos había dicho la maestra, que no tenemos que cambiarlas para que los alumnos las entiendan, sino que debemos propiciar ampliar el vocabulario en los niños…

Aa: /Interrumpe/ es que también deben empezar a conocer…

Aa: Igual acá con lo de seducción y coqueta porque en ese caso también quitamos coqueta verdad…

Ao: Y si colocamos esto ya esta muy…mejor así.

Aa: No entonces si ya.

Aa: Bueno /Interrumpe/ y también, por ejemplo, de lo que dice de seducción, bueno a mi no se me hace una mala palabra, o sea ni fuerte, es una palabra que pueden conocer, incluso si tienen duda pues pueden preguntar… ¿por qué…?

Ao: /Interrumpe/ la madre Teresa de Calcuta…

Aa: /Continua/ No sé si te has fijado, los cuentos que nos ha leído la maestra tienen algunos adjetivos que son así como, que no son tan frecuentes en cuentos, o sea…

Aa: /Interrumpe/ A ver Maestro ¿Qué es seducción?

Ao: Seducción es algo que tu ves y eso te atrapa.

Aaos: Sii.

Ao: Así nomás con eso, fíjate la madre Teresa era una seductora…porque a veces confundimos la seducción nada más por placer, pero a veces es por otra cosa, pero es que eso no es una mala palabra…

Dos palabras fluctúan en la discusión del equipo *"Recalcando y seducción",* en un primer momento la conversación se centra en quitar o no la palabra "recalcando", la cuál se conserva al argumentar que: *"es que ella quiere hacer énfasis de que se la hizo su papá", "Si tiene un significado"*. Se propone modificar el enunciado para precisar bien este sentimiento en el posible lector: *"la cual fue un regalo bordado a mano de su padre*, a saber, quieren agregar las palabras: *"la cuál fue",* pero un compañero argumenta que *"O también está bien nomas dejándole recalcando"*, y convence a los demás integrantes del equipo. Reafirmando así una postura que el equipo ha conservado en diversas ocasiones *"Si, para no colocarle tanto"*, al hacer referencia de las intenciones de no escribir un cuento *"largo".*

En un segundo momento, la discusión se centra en la pertinencia o no de incluir palabras que a su parecer podrían ser "difíciles" para comprender en ciertos lectores, *"bueno van a*

trabajar con niños de primero y segundo y entonces van a…", ante este comentario algunos compañeros contra argumentan: *"bueno, sobre las mismas palabras que así pueden sonar complicadas, eso también ya lo habíamos leído y nos había dicho la maestra que no tenemos que cambiarlas para que los alumnos las entiendan, sino que debemos propiciar ampliar el vocabulario en los niños", "es que también deben empezar a conocer…".* Dicho argumento lo recuperan de una condición didáctica leída con anterioridad en una secuencia precedente, la cual indicaba que:

> Mientras se lee, no se saltean párrafos ni sustituyen palabras para "facilitar" la comprensión. Es importante poner a los chicos en contacto con los cuentos tal como están escritos. Si se trata de ediciones españolas o de países latinoamericanos, se puede aprovechar la ocasión para poner en evidencia diferencias léxicas y variedades lingüísticas. En este sentido, la lectura de Literatura –y en general, toda lectura– puede ser vista como una fuente privilegiada para ampliar el vocabulario y los medios de expresión de los niños. (Castedo et al., 2001, p. 6)

Ante estos argumentos los integrantes del equipo acuerdan incluir dichas palabras, uno de los estudiantes refuerza su justificación de dejar la palabra "seducción" al mencionar que: *"por ejemplo, de lo que dice de seducción, bueno a mi no se me hace una mala palabra, o sea ni fuerte, es una palabra que pueden conocer, incluso si tienen duda pues pueden preguntar", "Seducción es algo que tu ves y eso te atrapa"*. Del mismo modo dictaminan dejar tal palabra con una razón más: "*No se si te has fijado, los cuentos que nos ha leído la maestra tienen algunos adjetivos que son así como, que no son tan frecuentes en cuentos".* Así pues, remiten a los textos fuente para resolver algún problema de escritura como lo hacen los autores (Castedo, 2009). Por último, deciden conservar su breve y acotado final y justifican el hecho de la siguiente manera:

> -Abuela, ¡que ojos tan grandes tiene!
> -Es para verte mejor, hija mía.
> -Abuela, ¡qué dientes tan grandes tiene!
> - ¡son para comerte mejor!
> En ese momento la abuela sale del baño y… pasó justo lo que te imaginas.
>
> (E4_R1_3D)

Aa: /Relee/ "En ese momento la abuela sale del baño y pasó justo lo que te

imaginas".

Aa: Si eso a mi si me gusta porque…

Aa: /Interrumpe/ ¿Si les gusta ese final?

Aa: Sí, porque deja el final abierto.

Aa: Hasta podemos preguntarles a los niños ¿A ver qué pasó?

Aaos: Sii.

Ma: Si se acuerdan de que mi hermanito les dijo que se la comió.

Aaos: Sii.

Ao: Conmigo se fueron de viaje.

Ao: Y también que había una chinchota.

Aa: Hey dijo que una chinchota de las que vuelan.

Ao: Pues ya acabamos.

Este tipo de final puede parecer confuso o aparentemente incompleto, no obstante, es un recurso narrativo con el que se invita al espectador a que invente su propio desenlace de la historia. Su propósito es claro *"¿A ver qué pasó?*, dejar al lector que imagine qué podría pasar para completar el relato. Colomer (1998), analizan las obras de la literatura infantil y juvenil que se apartan de la norma habitual, e identifica que se han adaptado tres nuevas posibilidades básicas de desenlace[96], a este al que recurren los normalistas, se le denomina como "abierto". En este tipo de desenlaces, "el lector no puede saber con certeza lo que ha ocurrido en la historia narrada o lo que ocurrirá en aspectos esenciales del relato a partir del momento en el que la narración se interrumpe" (Colomer, 1998, p. 171).

Dicho cambio muestra cómo los normalistas intentan otorgar sentido a la narración, así como provocar la reacción emotiva del lector. Un final abierto, permite a los jóvenes adaptarse al contexto inmediato. Por otro lado, cuando manifiestan: *"Si se acuerdan que mi hermanito les dijo que se la comió", "Conmigo se fueron de viaje",* evidencia que el cuento ya se ha leído a distintos niños y se ha confirmado la función didáctica que desean desarrollar con sus propios alumnos: *"Hasta podemos preguntarles a los niños ¿A ver qué pasó?"*.

[96] La tipología de desenlaces corresponde a: – la aceptación y asunción del conflicto por parte de los personajes dentro de unas nuevas coordenadas de vida, – los finales abiertos que dejan sin saber cómo termina el conflicto planteado y – los finales negativos que dejan el conflicto sin solucionar (Colomer, 1998).

Para finalizar con las correcciones elaboradas por el equipo del cuento DNCR, puede decirse, que, si bien este equipo no transforma completamente ninguno de los enunciados, sí llevan a cabo los tres tipos de transformaciones internas (TEA, TES, TER) con diversos y múltiples propósitos. Cuantitativamente, sólo modifican siete aspectos, ello permite concluir, que los jóvenes conservan los mismos enunciados sin grandes modificaciones, dicho de otra manera, no construyen ni eliminan un nuevo enunciado, se preocupan por poner bien sus ideas por escrito porque es un texto que los niños van a leer. Sobre todo, esta consideración parece ser notable, ya que los estudiantes discuten a propósito de tomar en cuenta a los futuros destinatarios, ya sea por clarificar quién lleva a cabo una acción, por indicar tal o cual interpretación a partir de cierta marca de puntuación, para lograr ciertos efectos en el lector a partir de ampliar su vocabulario, hasta ofrecer una versión asequible en cuestión de extensión.

Se considera que su texto tiene *"revisiones menores",* de acuerdo con Villalobos (2005), debido a que no alteran el desarrollo de la historia de manera notable. El texto sólo es mejorado respecto de los aspectos mecánicos del lenguaje, por medio de la realización de algunas sustituciones simples, supresión de partes del texto, adición de texto y cambió de expresiones. También, durante la revisión de los registros de clase de este equipo, fue evidentemente marcada la constante lectura que llevaron a cabo los alumnos, sin duda, dicha situación didáctica, instaló "la relectura de lo producido como parte del quehacer del escritor" (Castedo y Waingort, 2003) y permitió conceptualizar de manera adecuada algunos problemas de la escritura. Las dificultades que presentaron en la producción del texto son aquellos que los jóvenes tienen como escribientes.

7.1.2 Caperucita Roja en muy muy lejano (CRML)

Respecto al cuento correspondiente a este equipo, la revisión que se llevó a cabo en el aula fue limitada por el tiempo, así que algunas correcciones se llevaron a cabo en clase, pero otras, el equipo las desarrolló de tarea. Al igual que el equipo anterior durante la sesión no llevan a cabo transformaciones completas, no obstante, entre las transformaciones internas se observan:

- *Transformaciones de enunciados por reemplazo (TER).*

En el cuento CRML, los estudiantes suprimen parte del texto y agregan un signo de puntuación (introducción de una marca gráfica para sustituir la conjunción "y"), como se muestra enseguida, tal corrección es acompañada del registro de clase correspondiente.

> pero nada de que asustarse, era la familia de Caperucita Roja. Tenían en el corral de su casa un burro, ~~y~~ tres cochinos y en el interior ~~3~~ tres ratas blancas.
> por las noches se convertía en un ogro. Todos los días por las noches se encerraba en su cuarto, ~~y~~ tomaba su estambre de color rojo y comenzaba a tener. Un día le regalo a caperucita
>
> (E4_R1_3E)

Aa: /Relee/ "Tenían en el corral de su casa un burro y tres cochinitos y en el interior tres ratas blancas" Aquí tiene dos "y" griegas.

Aa: Si, "Coma".

Ao: Y el tres con letra ¿No? Porque se ve raro el número entre las palabras.

Aa: Si.

Aa: Cambia la "y".

Ao: La "y" antes de tres cochinitos.

Aa: /Retoma la lectura/ "Tenían en el corral de su casa un burro "coma" tres cochinitos "coma" y en el interior tres ratas blancas".

Aa: /Retoma la lectura/ "(…) Todos los días por las noches se encerraba en su cuarto y tomaba su estambre de color rojo y comenzaba a tejer".

Ao: Ahí también está dos veces la "y" griega. /Relee/ "se encerraba en su cuarto "y" tomaba su estambre de color rojo "y" comenzaba a tejer.

Aa: "Coma".

La coma es un signo de puntuación que permite delimitar los distintos componentes de la oración, por ende, constituye un signo intraoracional, presenta diversos usos, lingüísticos: para delimitar incisos, para separar o aislar elementos u oraciones dentro de un mismo enunciado, para distinguir entre sentidos posibles de un mismo enunciado (RAE, 2005). En estas oraciones, es posible ver cómo los jóvenes resuelven organizar el texto a través del uso de la coma. En este texto se destaca la sustitución del coordinante "y" por la coma, por la necesidad de los estudiantes de evitar una repetición inmediata de la conjunción *"y tres cochinitos y en el interior tres ratas blancas", "y tomaba su estambre de color rojo y comenzaba a tejer"* ambos términos requieren necesariamente ser coordinados.

Dicho uso de la puntuación concentrada en microespacios textuales donde se listan elementos del mismo campo semántico concuerda con resultados de estudios anteriores (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003; Dávalos 2008 y Möller, 2010). Interesante ver que dichas investigaciones comprenden a producciones narrativas infantiles, es preciso recordar que de acuerdo con Möller (2010) las interacciones entre puntuación y léxico ya no se producían y se daban por conocidas en cuarto y sexto grado de primaria (Möller, 2010). No obstante, las similitudes entre niños y normalistas manifiestan las mismas necesidades. En este sentido, es posible concluir que, como señalan Ferreiro y Pontecorvo (1999) la evolución de la escritura y de sus recursos (en este caso la coma) no es lineal, ni aditiva.

En esta situación no queda la menor duda de que los estudiantes conocían muy bien el uso de la coma, para separar elementos de una enumeración (tanto en la simple sucesión de palabras como en las construcciones nominales), pero durante la textualización no son conscientes de ello, resulta interesante cómo lo es en el análisis de la escritura, es decir, en el desdoblamiento de escritor a lector. También es posible apreciar cómo la situación de revisión por sí mismos, permite a los jóvenes eliminar las reiteraciones léxicas producidas en la textualización y que en su momento cumplían la función de encuadre, que después fue asumida por la puntuación.

Hay otra reflexión que parece importante agregar *"Y el tres con letra ¿No? Porque se ve raro el número entre las palabras"*, respecto a esto la RAE (2005) refiere que en obras literarias y textos no técnicos en general, resulta preferible y más elegante, salvo que se trate de números muy complejos, el empleo de palabras en lugar de cifras. Ciertamente el "tres", es un número que puede expresarse en una sola palabra y en efecto, este tipo de transformaciones asociadas al lenguaje escrito no son en absoluto superficiales. En esta situación en particular, es posible ver cómo los jóvenes se acercan a las versiones de circulación social, a partir de un aspecto como el uso de los números. Pero también, estos corrigen palabras mal escritas en su texto como: *"sombrero" y "vayan",* que modifican en el registro de clase correspondiente:

> Caperucita era una adolescente que tenía como mascota un gato, pero no cualquier gato, este usaba un ~~sobrero~~ sombrero y un par de botas, ella era una guerrera y no le tenía miedo a nada.
>
> (E4_R1_3E)

Aa: /Relee/ “Caperucita era una adolescente que tenía como mascota un gato, pero no cualquier gato, este usaba” /interrumpe la lectura/ aquí nos falta una “M” en “sombrero”.

Ao: “Eme” “B” (mb).

Aa: Aquí se lo voy a poner abajo.

Aa: /Continúa leyendo/ “Caperucita era una adolescente que tenía como mascota un gato, pero no cualquier gato, este usaba un sombrero y un par de botas, ella era una guerrera y no le tenía miedo a nada.

El lobo contesta:
-bueno, pero tengan mucho cuidado al ir a ese castillo se escuchan rumores que es peligroso y es mejor que ~~ballan~~ vayan por aquel camino que es más corto y seguro.

(E4_R1_3E)

Aa: /Relee/ “Tengan mucho cuidado al ir a ese castillo, se escuchan rumores que es peligroso y es mejor que vayan” /interrumpe la lectura/ ¿vayan con “uv” y con “y” griega? /Continúa la lectura/ por aquel camino que es más corto y más seguro.

El uso equívoco de las grafías /b, y/ muestra un problema para los sujetos, quienes al momento de la textualización buscaron una solución que derivó en una regularidad, que no siempre coincide con la norma establecida. Este es un error constructivo, en tanto permiten llegar al dominio del sistema convencional mediante hipótesis sobre la escritura que se reformuló a partir de la situación didáctica a la que se enfrentó.

Ambos ejemplos, permiten analizar algo que llama la atención, ante la computadora y los procesadores de textos, dichos medios suscitan la rapidez y no la revisión “escribir y mandar”, lo importante es el contenido más que la forma (de esa que se encargue el ordenador). En dicho procesador aparece un corrector ortográfico que alerta de posibles errores, por mejor decir, la revisión es responsabilidad del “autocorrector” no del escritor. No obstante, la situación a la que se enfrentaron mostró, que las máquinas no siempre se encargan de expresar de la manera más adecuada las intenciones comunicativas de los escritores.

Otro tipo de reemplazo que se llevó a cabo fue el de la identificación de los pronombres propios de los personajes del cuento. En otras palabras, la sustitución de letra minúscula por letra mayúscula. Se trata de una sustitución en la letra inicial del nombre propio y como tal debe de ser interpretada la “p” minúscula por la “P” mayúscula. A este tipo de letra Weisz (1998), refiere como la mayúscula léxica, ya que ofrece una información de naturaleza semántica sobre el ítem lexical.

-Voy en busca de mi padre, trabaja en el castillo y ya tiene días que no ha llegado a casa
-Pues no se diga más niña, yo te acompaño, dice ~~p~~Pinocho

(E4_R1_3E)

Aa: /Relee/ "Pues no se diga más niña, yo te acompaño, dice Pinocho" Pinocho lleva mayúscula.
Ao: Si porque es su nombre propio.

También, hacen una sustitución similar de cambio de minúscula por mayúscula después de un punto y seguido. Este error, permite a los alumnos dar cuenta que, confiar nuevamente la revisión de los textos al "autocorrector informático" no siempre es sinónimo de certeza.

Después de un buen rato de haber caminado se les comenzó hacer raro no ver la salida de ese oscuro y frondoso bosque.~~s~~Seguían caminando y se empezó a quejar el gato con botas:

(E4_R1_3E)

El nivel de los jóvenes respecto al uso de la mayúscula con base a la exigencia de indicar al lector nombres propios, muestra que la usan correctamente. A su vez, también les permite usar la letra mayúscula para la segmentación del texto a través de un conocimiento sintáctico y semántico. Se hace alusión a ello, debido a que después de la revisión por parte de la docente, se pudo haber deducido que los jóvenes no comprenden el uso de las mayúsculas. No obstante, es un uso de adquisición temprana (como lo evidencian las investigaciones) que muestra que en ocasiones está por debajo de otro tipo de focalizaciones en la escritura, por ende, es importante el desarrollo de este tipo de espacios que permitan su reflexión a partir de la necesidad de su uso. Otra modificación se da cuando cambian el verbo presente "llega", por el pretérito perfecto "ha llegado":

-Vamos en busca de su padre que trabaja en el castillo, porque tiene días que no ~~llega~~ ha llegado a su casa.

(E4_R1_3E)

Aa: /Relee/ Vamos en busca de su padre que trabaja en el castillo porque tiene días que no /hace pausa/ no llega a su casa o…

Aa: Que no ha llegado a su casa.

Aa: Antes.

Aa: Si cuando habla el gato es en presente, pero cuándo refiere al papá ya es diferente.

Aa: Porque tiene días que no "ha llegado" a casa, aquí le ponemos.

El pretérito perfecto de indicativo se utiliza para expresar acciones ya terminadas que dan lugar a un estado o situación que sigue teniendo validez en el presente. En este extracto de registro de clase, es posible apreciar, cómo por medio de la relectura los alumnos dan cuenta de que el tiempo verbal no coincide con la acción que desean expresar y reemplazan; "no llega", por "no ha llegado". Además, distinguen el tiempo presente expresado en los diálogos. Un último ejemplo de modificación por reemplazo que llevan a cabo los jóvenes es cuándo deciden sustituir algunos signos de interrogación por los de exclamación:

> Mientras la habitación se alumbra caperucita empieza a notar un aspecto diferente en su papá y le pregunta:
> -~~¿~~¡Qué orejas tan grandes tienes~~?~~!
> Lobo
> -Es para escucharte mejor
> Caperucita
> -~~¿~~¡Qué ojos tan grandes tienes~~?~~!
> Lobo
> - Es para verte mejor
> Caperucita
> - ~~¿~~¡Qué nariz tan grande tienes~~?~~!
> Lobo
> -Es para olerte mejor
> Caperucita
> -¿Por qué tienes tanto pelo por todas partes?
> Lobo
> -Es que no me he afeitado hija mía.
> Caperucita
> -¿Por qué tienes unos dientes tan grandes?
> Lobo
> -Son para masticar mejor
> Caperucita
> - ¿Por qué tienes una boca tan grande?
> Lobo
> -Es para comerte mejor
>
> (E4_R1_3E)

Aa: /Relee/ "Mientras la habitación se alumbra Caperucita empieza a notar un aspecto diferente en su papá y le pregunta ¿qué orejas tan grandes tienes? Lobo, es para escucharte mejor. Caperucita ¿Qué ojos tan grandes tienes? Lobo, Es para verte mejor. Caperucita, ¿Qué nariz tan grande tienes? Lobo, Es para olerte mejor. Caperucita ¿Por qué tienes tanto pelo por todas partes? Lobo, Es porque no me he afeitado hija mía. Caperucita ¿Por qué

tienes unos dientes tan grandes? Lobo, son para masticar mejor Caperucita ¿Por qué tienes una boca tan grande? Lobo, es para comerte mejor.

Aa: ¡Son para comerte mejor!

Aa: Los primeros ¿En lugar de pregunta no sería admiración?

Ao: Síí.

Ao: No, porque si le contesta el lobo.

Aa: No, pero me refiero a cuando llega Caperucita se supone que, ella se sorprende y por eso exclama.

Ao: Es que en las últimas si pregunta.

Ao: A ver…

Aa: Si en los ¿por qué´s?

Aa: Si en ¿Por qué tienes tanto pelo por todas partes?, ¿Por qué tienes unos dientes tan grandes?, ¿Por qué tienes una boca tan grande?

Ao: Aja, pero en los ¿qué´s? hay que cambiarle por expresión ¡qué orejas tan grandes tienes! ¡Qué ojos tan grandes tienes! ¡Qué nariz tan grande tienes! Porque se supone que la ve y se sorprende.

Ao: Aaah sí.

Aa: Si está mejor, porque se sorprende al principio cuando la ve y exclama y ya después le pregunta.

El equipo centra la discusión en el uso de los signos de interrogación al prever que, no es adecuado usarlos en todas las expresiones de diálogo entre Caperucita y el lobo, se cuestionan: *"Los primeros ¿En lugar de pregunta no sería admiración?"*, un alumno afirma que: *"No, porque si le contesta el lobo"*. Empero, él precisa que no se refiere a toda la conversación *"No, pero me refiero a cuando llega Caperucita se supone que, ella se sorprende y por eso exclama"*, tal afirmación permite que sus demás compañeros vuelvan a leer los fragmentos de diálogo y noten esa variación para marcar tal corrección. La referencia de este aspecto es significativa, porque el equipo de estudiantes centra la atención en sus intenciones, se posicionan como revisores de un texto ajeno destinado a otros lectores y comprenden que la puntuación puede afectar la interpretación del texto. Esta situación permite recordar lo expresado anteriormente por Dávalos y Ferreiro (2019), si uso "tal signo" la interpretación de este enunciado va a ser "esta", si cambio el signo, la interpretación sería "esta otra"

En estos ejemplos de transformaciones por reemplazo, es posible dar cuenta de algo muy particular, que es preciso poner de relieve respecto al equipo previamente analizado, en

este equipo, las transformaciones no propician ningún tipo de discusión entre los integrantes, por el contrario, la alumna que lleva a cabo la relectura indica el error y los demás lo asienten. Esto permite suponer, que tales errores son del dominio ortográfico de todos, por ello, nadie objeta su corrección. Además, no se sorprenden ante la aparición de tales "errores", lo que indica un cierto tipo de tolerancia ortográfica. Esto resulta comprensible, ya que en una versión inicial el escribiente está preocupado por plasmar sus ideas por escrito, ideas que todavía no son los textos que otros van a leer.

Castedo, (2003) menciona, "que las correcciones orales son un discurso sobre el lenguaje que constituye un metalenguaje. Aun cuando simplemente se dicta un enunciado para que reemplace a otro, se produce lenguaje acerca del lenguaje" (p. 181). El trabajo de este equipo sobre su producción, evidencia y confirma lo que otras investigaciones han aportado al campo, esto es, la inherente necesidad de hacer de la revisión un contenido escolar a ser enseñado, por ende, la importancia de ofrecer condiciones didácticas para su desarrollo.

- *Transformaciones de enunciados por supresión (TES).*

En estos casos, los normalistas eliminan palabras repetidas en el texto, como por ejemplo: "por las noches", debido a que encuentran reiterada la palabra "noches" sobre la misma línea textual.

> Su mamá que era ruda y luchona escondía un gran secreto pues por el día era una mujer común, pero por las noches se convertía en un ogro.Todos los días ~~por las noches~~ se encerraba en su cuarto, tomaba su estambre de color rojo y comenzaba a tejer.
>
> (E4_R1_3E)

> **Aa:** /Relee/ (…) "Su mamá que era ruda y luchona escondía un gran secreto pues por el día era una mujer común, pero por las noches se convertía en un ogro. Todos los días por las noches…" ¡otra vez por las noches!
>
> **Ao:** Si está dos veces
>
> **Aa:** ¡Subráyalo!

Al mismo tiempo que desarrolla la lectura, la alumna da cuenta de esa repetición y sus compañeros indican que debe marcarla. La situación provoca el desdoblamiento de los roles de lector y escritor, que son simultáneamente asumidos por ella. Tal desdoblamiento favorece el distanciamiento de la propia producción, lo cual, como es posible ver, constituye un aprendizaje

fundamental que permite tomar al texto como objeto de análisis y retrabajarlo. Así mismo, véase cómo suprimen los espacios en blanco entre las letras de una palabra.

> Durante el camino caperucita se topa con Pinocho, u-n niño de madera que se lava su carita con agua y con jabón.
>
> (E4_R1_3E)

- *Conservación (C).*

Las conservaciones son esos textos que los normalistas deciden preservar sin modificación alguna, como, por ejemplo:

> -No debimos de hacerle caso al lobo, este camino es muy largo y aburrido, ya hasta me hicieron callo las botas. (y enojadillo aventó su sombrerillo.
>
> (E4_R1_3E)

Aa: /Relee/ "No debimos de hacerle caso al lobo, este camino es muy largo y aburrido, ya hasta me hicieron callo las botas".

Aa: /Ríen/ callo ja ja ja…

Aa: Callo así no se escribe…

Aa: /Ríe/

Aa: ¿Es con "y" griega ¿no?

Aa: No, callo si porque cayó de caer es con "y" griega…

Aa: ¿Y callo de callar?… /grita/ ¡Maestra!, ¿cómo se escribe callo de pie?

Ma: ¿Callo de pie? Busquen una palabra…

Aa: La de callar con "y" griega...

Ma: Busquen una palabra que tenga relación…

Aa: De que se cayó…

Aa: No, pero callo de los pies, del juanete /ríen/

Aa: ¡No hay!

Ma: /Grita a la distancia porque está con otro de los equipos/ le llamamos familias léxicas, ¿Qué quieres decir?

Aa: Que, es que dice: /Relee y grita/ "No debimos de hacerle caso al lobo, este camino es muy largo y aburrido, ya hasta me hicieron callo las botas".

Aa: Se escribe con doble "L" /grita otro alumno/

Aa: ¿Y si se escribe con doble L?

/Todos ríen/

Aa: Deja lo busco en google.

Las letras "ll" y "y" no tienen diferenciación fonética, de modo que son homófonas, por eso se produce a veces la confusión ortográfica. Esto quiere decir, que suenan fonéticamente igual, pero su significado es diferente y se escriben distinto. En la oralidad, al oír alguna de estas formas, se puede no saber si se escribe con "y" o con "ll". Este mismo equipo ya había resuelto el "ballan" por el "vayan" anteriormente, es decir, el uso de la letra ya había generado confusión, por lo cuál deciden recurrir a la docente y preguntar: *"¡Maestra ¿cómo se escribe callo de pie?",* en la intervención de la maestra, esta no brinda la respuesta (se supone que la alumna debe construirla por sí misma). Ella devuelve la responsabilidad del problema: *"Busquen una palabra que tenga relación…"*, esto es, inferir el significado de la palabra a partir de su prefijo o su familia léxica.

No obstante, los alumnos afirman que: *"no hay",* el escritor entonces no puede apelar a regularidades de ningún tipo y el único recurso que tiene para saber cómo se escribe es que otro de sus compañeros del grupo les informe: *"Se escribe con doble l"*. Ahora, sólo resta a la alumna recordar cómo se escribe, para poder emplearla en otros contextos. Aún así duda de su compañero y cuestiona: *"¿Y si se escribe con doble l?"*, o sea, al no existir una justificación clara que satisfaga sus primeras hipótesis, pone en duda tal aportación y decide por propia cuenta investigarla *"Deja lo busco en google"*.

Una última reflexión muy particular que lleva a cabo este equipo tiene que ver con el final de la historia. Aunque no llevan a cabo su modificación en la sesión, sí deciden marcar en la producción la siguiente recomendación *"Alargar el final",* derivado del intercambio que propició su revisión:

> Al oír esto caperucita grito tan fuerte y desesperadamente que se escuchó por todo el castillo, burro, pinocho y el gato corrieron a su auxilio con armas del castillo, pero llegaron demasiado tarde el lobo ya se la había tragado de un solo bocado.
> En un intento por salvarla lucharon contra el lobo golpeándolo fuertemente en la cabeza, cayendo muerto al instante.
> Al darse cuenta que ambos estaban muertos se vistieron de luto y organizaron el funeral para dar santa sepultura a la inocente caperucita.
> Fin.
>
> ALARGAR EL FINAL
> (E4_R1_3E)

Aa: Maestra, ¿Cómo se le hace nuestro final?

Ma: Me dejaron ahh… mmmm.

Aa: ¡Con ganas de más! ¿verdad?

Ma: Siii, como que dije, yo a primera vista dije ya querían acabar /ríe/ así yo lo sentí eh, pero no se, ustedes son las que la escribieron.

Aa: Si, yo pienso que le vamos a escribir un poquito más ¿No?

Aa: Es que, como que está más aburrido.

Aa: ¿Sí? Es que, también les digo una cosa, como que unas ideas no concuerdan, como que no se, a mi se me hace más coherencia ¿No?

Aa: Es que tenemos que ponerle más como de ella, porque ahí dice que está el hechizo, que está hechizada.

Aa: Que está hechizada la mamá de ella.

Aa: Y hay que ponerle otra cosa, que llegue a la mamá.

Aa: Y según la mamá de Caperucita es la que está hechizada ¿No?

Aa: Y con su hechizo la revivió o algo, no sé.

Aa: Que sale de nuevo y que salva a Shrek y entre Shrek y Fiona…

/Ríen/

Aa: ¿Shrek es el papá de Caperucita? Noooo…

Aa: Porque si la mamá está hechizada y el papá está trabajando en el castillo, yo me imaginaba que…

Aa: Yo digo que eliminemos eso de la mamá hechizada.

Aa: Entonces el final y eso de la hechizada ¿no?

Aa: Es que hay que acomodar, o ponemos algo de la mamá hechizada, o quitamos a la mamá hechizada.

Aa: Quitamos la mamá hechizada y ponemos un final más feliz ¿no?

Aa: Si, es que yo sí pienso, que le falta más a nuestro cuento.

Como es posible ver, en este extracto de registro, una de las alumnas no se encuentra convencida del final de la historia, así como del efecto que desea producir en el lector, para esto decide recurrir a la docente para conocer su opinión: *"Maestra, ¿Cómo se le hace nuestro final?"*. Ante tal interrogante la docente no contesta específicamente y dice: *"Me dejaron ahh… mmmm",* para evitar hacer algún comentario que limite las próximas situaciones de revisión. No obstante, la alumna infiere su sentimiento y comenta: *"¡Con ganas de más! ¿verdad?",* este

comentario permite a la maestra expresar su intuición: *"Siii, como que dije, yo a primera vista dije ya querían acabar"* (refiriéndose a concluir la escritura). La normalista lo reconoce y agrega: *"Si yo pienso que le vamos a escribir un poquito más"*.

Dicho diálogo con la docente provoca que los alumnos identifiquen ciertas características en su cuento que es preciso clarificar, por ejemplo: *"como que unas ideas no concuerdan, como que no se, a mi se me hace más coherencia", "Es que tenemos que ponerle más como de ella porque ahí dice que está el hechizo, que está hechizada".* Esto es, aclarar algunas interrogantes que no se resuelven con el planteamiento original de la historia, como el de *"o ponemos algo de la mamá hechizada o quitamos a la mamá hechizada"*. Al final, concluyen con que: *"le falta más a nuestro cuento".* Sin duda esta aportación muestra esa inquietud del escritor por construir una versión que satisfaga sus propósitos ante los futuros lectores. También, de que es clara la preocupación por parte de los estudiantes por asegurar la coherencia de la narración.

Al llevar a cabo un análisis minucioso de las revisiones realizadas al texto, es posible ver que la mayoría de las transformaciones se expresan en términos del "contenido de la historia", muy pocas tienen que ver con la "forma del texto", ya que, sólo se incluyen algunos signos de admiración, y se agregan o eliminan algunas comas. Más bien, los jóvenes aún están más centrados en qué quieren decir "en la producción", necesitan el momento para revisar "la forma". Desde luego, la creación de una nueva historia tratando de respetar algunos elementos de la narración original planteó dichos problemas.

- *Transformaciones fuera de la sesión.*

Este equipo además de indicar las recomendaciones y/o sugerencias en su versión inicial durante la sesión, decide llevar a cabo otras más específicas de tarea, las cuáles se resumen en el anexo J. Fuera del aula el equipo lleva a cabo transformaciones "completas", esto es, los jóvenes eliminan enunciados y construyen nuevos en el desarrollo de la historia y específicamente referidos al final. Asimismo, vuelven a hacer transformaciones internas, es decir, agregados y supresiones de enunciados, centrados en la calidad narrativa.

La situación de revisión permite poner atención en los recursos estéticos del interior del texto, por ejemplo, es importante mencionar los agregados relacionados con la aspectualización de los personajes, donde escribieron: *"Un burro";* agregan: *"Un burro excepcional"*,

modifican el enunciado: *"Su mamá era ruda y luchona";* por: *"Su mamá que era ruda, luchona, hogareña y amorosa"*. En lugar de referir que: *"Caperucita era adolescente";* mencionan: *"Caperucita era una niña muy bella"*.

Respecto al escenario, también llevan a cabo agregados, por ejemplo, en la oración: *"pero finalmente emprenden su camino hacia al castillo"*; agregan: *"pero finalmente emprenden su camino hacia al castillo, lleno de flores y distractores, les hicieron perder el tiempo por ir jugando".* Así mismo donde escribieron: *"El lobo contesta:";* añaden: *"El lobo contesta mientras señala un camino al lado izquierdo".*

Uno de los recursos empleados que agrega este equipo sobre la calidad literaria es el la "rima", que da cuenta de la musicalidad, el ritmo y la sonoridad del lenguaje, ellos narran: *"el sol se comenzó a* ***ocultar****, la noche y las estrellas empezaron a* ***brotar****, la luna y los grillos comenzaron a* ***cantar*** *y ellos por no ver la salida se empezaron a* ***asustar****, pues seguían caminando en ese oscuro y frondoso bosque sin* ***parar*** *y de aquel largo trayecto se empezaron a* ***cansar****".* Los escritores de este cuento utilizan esta estructura rítmica a imitación del cuento de "Caperucita Roja" de Charles Perrault, recurso apreciado en la etapa de lectura.

Junto con este tipo de transformaciones se rescatan las que tienen que ver con las marcas de puntuación, por ejemplo: sustituciones de minúsculas por mayúsculas, agregado de signos de admiración y de comas. Esto permite confirmar los datos anteriores, que señala que, la incorporación de puntuación se facilita cuando se trata de llevar a cabo la relectura y corrección de un texto. Además, llevan a cabo el alargamiento de expresiones, por ejemplo *"No"* por *"Noo", "¡Preguuuuuntame",* lo mismo sucede cuando agregan onomatopeyas como: *"¡GRRRRR!".* En la revisión de las investigaciones psicogenéticas, se dió cuenta que los alumnos solucionan los problemas de marcar matices de oralidad, que la puntuación expresiva no puede lograr a través de este tipo de recursos (Dávalos y Ferreiro, 2017) lo mismo es posible ver en los jóvenes de la licenciatura. En este caso lo llevan a cabo a partir de tres recursos: uso de signos de admiración, mayúsculas y alargamiento de las letras.

Después del análisis exhaustivo del cuento, derivado de esta primera instancia de revisión, es posible afirmar que, de acuerdo con Villalobos (2005), los autores de este cuento llevan a cabo "revisiones importantes" debido a que implican:

> la introducción de nuevos focos de las historias y, fundamentalmente, contenidos nuevos lo cual producía historias muy diferentes…. Estos textos fueron caracterizados por un nuevo foco de la historia, básicamente, un nuevo contenido y un resultado o conclusión muy diferente. (p. 47)

En este primer borrador de la historia hacia el final del cuento, el equipo CRML cambia dramáticamente el foco de su narración, por tanto, la designación del tipo de revisiones llevadas a cabo en su producción. Enseguida se presenta el borrador y su sucesiva transformación:

> Al darse cuenta que ambos estaban muertos se vistieron de luto y organizaron el funeral para dar santa sepultura a la inocente caperucita. (Primer borrador)
>
> (E4_V0_3E)
>
> De esa terrible historia un cuento había nacido, las hojas de los árboles se habían caído, las estrellas dejaron de pintar, el sol y la luna habían dejado de brillar, los animales del bosque se empezaron a enojar y fueron a despertar entre sonidos sin parar, a la mamá de Caperucita que una terrible pesadilla había tenido, pues se encontraba enredada entre su tejido. (Segundo borrador)
>
> (E4_R1_3E)

Como se puede advertir, en el segundo borrador los autores realizaron cambios importantes, puesto que, de manera notable transforman un final trágico con la incorporación de un cuento fantástico, un sueño, un ejercicio de imaginación y de pensamiento lateral. Como se ha visto hasta este momento, en la escritura se hicieron visibles problemas de diversa índole, tanto de la historia como del espacio retórico.

7.2. ¿Qué transformaciones hacen los equipos de los cuentos DNCR y CRML en la revisión referida?

En esta primera instancia de revisión se ha podido dar cuenta, cómo una misma actividad desprende distintos tipos de revisiones, tanto "menores" como "importantes" (Villalobos, 2005). En este pequeño apartado se ponen de relieve las transformaciones derivadas de esta primera instancia de revisión. El propósito es dar cuenta de ¿cuáles son los principales problemas que enfrentan estos jóvenes al momento de revisar sus propios textos? En ambos casos, la propuesta de revisión resultó ser potente, dado que los equipos atienden a problemas distintos a partir de las propias necesidades de su texto.

Mientras unos centran su discusión en no desarrollar una producción *"larga"*, lo que les permite centrarse mayormente en aspectos de cohesión (en consecuencia, sus revisiones son

menores), otros aún siguen preocupados porque *"le falta más a nuestro cuento".* El no tener aún una versión del cuento segura, provoca que sus correcciones se centren en aspectos tipográficos, de redundancia o normas ortográficas (por tanto, sus revisiones son importantes). Llama la atención que, en este momento no hacen grandes transformaciones respecto al lenguaje que se escribe, a saber, sólo del cuento DNCR que emplea la aspectualización como estrategia descriptiva, no obstante, el equipo del cuento CRML si lo hace fuera de la clase.

Las discusiones en los equipos apuntaron a revisar, tanto a la historia como a la manera en que esta se expresaba. Respecto a esto, es necesario señalar como característica distintiva de este tipo de propuesta, la condición de "resolución compartida", más allá de que el texto en cuestión se escriba por equipos, el producto es un proceso de elaboración colectiva de los jóvenes con su docente. "Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea" (Castedo, 1995, p. 11).

La revisión es parte de la responsabilidad del autor del texto, eso no es espontáneo, requiere de condiciones e intervenciones didácticas para que se instale "esa responsabilidad frente al texto" que va a ser público de alguna manera. Mientras la docente conserve para sí misma el rol de correctora, impide que los jóvenes trabajen y aprendan, es tan importante formar en los estudiantes el *"hacerse responsable de su texto"*. Cuando la maestra se reserva para sí algunas de las funciones propias de un usuario de la lengua escrita, desde luego impide ciertos aprendizajes que son esenciales como: leer, releer e ir modificando el texto para estar seguros de que dice lo que se tiene la intención de comunicar, para que se exprese coherentemente, para que los segmentos queden bien conectados, para no perder de vista el lector, para mantener las formas propias del género (Castedo, 2003).

La *revisión diferida* permitió hacer modificaciones de diversa índole al texto, esto a razón de que la distancia que el tiempo aportó a su relectura facilitó olvidar las intenciones que tuvieron al componer y se pudo entonces mirar el cuento con ojos más parecidos a los de un lector con desconocimiento de la situación de producción. Asimismo, luego de haber dado cuenta de cómo los jóvenes detectan a través de múltiples lecturas sus correcciones, es posible concluir que "la relectura", es ese quehacer lector cuya integración como contenido escolar no

se ha analizado suficientemente, en el sentido de profundizar todos los roles que se asumen cuando lee y escribe.

Respecto al objeto de estudio de esta investigación sobre el uso del punto y aparte, sólo el cuento DNCR centró en una ocasión su análisis. En la segunda producción CRML, no se consideró. Si bien la primera historia no hizo ninguna modificación respecto al contenido de la obra, ello les dio una escritura más segura para comenzar a focalizar aspectos de la forma. Por otro lado, en la segunda historia tener todavía inseguridades respecto al contenido propició que la focalización centrada en la forma quedará delegada.

Regularmente las revisiones hechas en lo individual a los textos son difíciles de interpretar, es decir cuando se observa a alguien revisar un texto manuscrito, sólo es posible ver lo que lee, tacha, reescribe y transforma, pero no es posible descubrir cuáles son sus unidades de análisis y cuáles los niveles textuales involucrados, qué se revisa y cómo se lo hace, no es notable. Empero, estas producciones realizadas en equipo permiten vislumbrar la reflexión que lleva a querer modificar sus producciones, al revisar lo hacen tomando en cuenta a su audiencia, esto es a través de sus discusiones es un hecho evidente.

Asimismo, es posible apreciar que en la corrección de los textos en uno de los equipos prevalece una tradición escolar de corregir linealmente, esto es, los futuros docentes consignan sólo los errores ortográficos y gramaticales, de la misma manera la mayoría de las correcciones realizadas tienen que ver con dichos elementos. Eso permite comprender que las asimilaciones de los jóvenes son el producto de un juego complejo entre aquellos que la docente comunica por medio de las situaciones didácticas, el género trabajado, las posibilidades cognitivas y psicolingüísticas de los estudiantes y sus historias escolares.

Estas experiencias analizadas permitieron comunicar a los docentes en formación que escribir sirve para pensar, que es posible reparar en lo escrito y que la docente no tiene la verdad absoluta. Y a este estudio consintió evidenciar, la imperante necesidad de generar las condiciones didácticas que permitan a los estudiantes comprender la lengua escrita y en consecuencia comprender su propia actividad en relación con la de otros.

7.3. Revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos (RE)

En esta situación didáctica de revisión, la docente entrega de manera impresa una versión de un cuento diferente a la propia a cada equipo, es decir, producida por otro de los

equipos. Solicita que, en un primer momento, por parejas revisen los textos y después se reúnan por equipos para que pongan en común sus posibles recomendaciones. La maestra por medio de la siguiente consigna, solicita que en una hoja escriban: *"¿Cuáles serían las posibles sugerencias y/o recomendaciones que les harían al cuento de sus compañeros?"*. Tal intervención es posible apreciarla en el siguiente extracto de registro de clase:

> **Ma:** Bien, vamos a hacer hoy la revisión por equipos. Nos vamos a reunir por equipos les voy a compartir una versión de un cuento, que no es la de ustedes, para que lo revisen con ojos de revisor, para que les hagan posibles recomendaciones y sugerencias. ¿listos? Son dos momentos, se van a juntar con alguien de su mismo equipo, pero sólo por parejas, porque vamos a llevar a cabo primero un momento de revisión por parejas. Después nos vamos a reunir con el equipo para poner en común las recomendaciones o sugerencias que le haríamos al equipo. En esta hoja, hay que anotar las recomendaciones y/o sugerencias que como equipo lleguen en común, anoten ahí posibles sugerencias.

Esta situación buscó desarrollar la reflexión sobre los temas producidos a través del intercambio de opiniones y críticas entre compañeros. Se intercambiaron las producciones completas de unos autores con otros para opinar sobre las mismas y sugerir modificaciones. Enseguida se dio el tiempo necesario para efectuar dicha revisión, cada equipo leyó cada uno de los cuentos y discutió las posibles sugerencias que podían compartir con los autores de la historia. Para los escritores, se trató de pedir y recibir ayuda para revisar su propio texto. Para los pares, se trató de ayudar a revisar un texto escrito por otro. Los siguientes apartados muestran qué resultados y modos de interacción se suscitaron a propósito de elaborar esta tarea.

7.3.1. No aceptan la sugerencia de corrección

El equipo del cuento **DNCR**, recibió las siguientes sugerencias[97] a su producción escrita, en lo general:

> "Sugerencias"
>
> 1.- Checar la falta de guiones al termino de cada dialogo. ✓
> 2.- Evitar palabras extravagantes (seducción, frívola…) X
> 3.- Especificar si los personajes se hablan o se dirigen de Tú o de Usted. ✓
> 4.- Evitar repetir palabras en un mismo enunciado. X
> 5.- Tener un final más especifico. (porque las narraciones nos llevan a imaginar un final diferente, ya que no nos imaginamos como se desamarra la abuela.) X
>
> (R2_3D)

[97] Los textos se transcriben letra a letra, respetando las separaciones, líneas gráficas, puntuación y errores ortográficos.

Como se puede observar, los autores deciden indicar con el signo de tachar las recomendaciones que no llevarán a cabo y con una palomita las que si desean considerar. Respecto de la primera sugerencia (se agrega el texto al que hacen alusión) que refiere a la omisión de algunos guiones para introducir la voz de los personajes, se recupera el registro correspondiente que permite ubicar al equipo revisor tal olvido, a fin de ilustrar tal sugerencia.

> Esa mañana, se escuchó el sonar del teléfono
> - ¡Ring, Ring!
> - ¿Quién llama? -dijo la tierna madre-
> -Es mi abuela, dice que se encuentra muy enferma, que si por favor podríamos llevarle un poco de comida. -Caperucita contestó con el rostro triste.
> - ¡Claro Caperucita! -exclamó la madre dirigiéndose rápidamente a la cocina a preparar lo que más le gustaba a la viejecita, unas gorditas de trigo y un vaso de atole de guayaba.
> Después de unos minutos la madre por fin terminó de preparar los alimentos con voz fuerte llamó a Caperucita:
> -Mi niña, ya está lista la canasta para que se la lleves a tu abuela, no podré ir contigo, tengo muchas cosas que hacer, pero eso sí, ten cuidado y no hables con extraños.
>
> (E4_R2_3D)

Ao: Pónganle.

Aa: Ponle Guicho, que no.

Ao: ¿Qué le pongo?

Aa: Primero, que no tiene todos los guiones.

Ao: Si, porque en uno tiene de a dos y en otros sólo de uno.

Ao: ¿Qué más?

Aa: Sugerencias, que se tiene que distinguir si debe ser en primeras personas, debe distinguir lo de "tu".

Ao: Es que van a conocer mi letra Itzel.

Aa: Aaay yo le escribo, ¿Cómo le pongo?

Ao: Tiene que distinguir…

Los normalistas se refieren a que, por ejemplo, en "-dijo la madre-" emplean guión de inicio y de cierre, no obstante, en "-Caperucita contestó con el rostro triste" sólo utilizan guión de inicio, pero no al final. En otras palabras, reparan en problemas no advertidos por los otros al señalar esta inadecuación. A pesar de ser una de las observaciones que el equipo productor considera corregir, en su versión final no la llevan a cabo, se desconoce el porqué. Llama la

atención también, reconocer a través de la inquietud del alumno al expresar: *"Es que van a conocer mi letra Itzel",* que la actividad no es común para ellos y que temen que la corrección no sea bien recibida por los autores.

Los revisores también sugieren al equipo "evitar palabras extravagantes" como: *"seducción o frívola",* lo cual ya había sido un tema de discusión desde la revisión diferida por los mismos creadores del cuento. Así que, cuándo estos reciben dicha recomendación, comentan lo siguiente (se añade el extracto del cuento al que hacen alusión):

> La pequeña obedeció y se fue por el camino más largo, mientras que la lista, abusada y coqueta loba se fue por el camino más corto. Pero ya que era tan floja, pidió un aventón a los tres cerditos que viajaban rumbo a unas vacaciones y les dijo:
> -Lindos marranitos, ¿me darían un aventón? - con actitud de **seducción** les preguntó-
>
> *El destinatario son los niños no es conveniente mencionar eso.*
>
> (E4_R2_3D)

Ma: ¿Cómo les fue con sus sugerencias?

Ao: Pues, si nos equivocamos maestra…

Aa: Pero, aquí donde nos, donde nos dicen que evitemos palabras extravagantes como: "Seducción y frívola", nosotros lo pusimos como para emplear el… el…

Aa: Más vocabulario.

Aa: Ampliar el vocabulario.

Ma: Ah, entonces ustedes tienen una justificación.

Ao: Es que depende del contexto en el cuál se desarrolla…

Aa: Además maestra, o sea, es que, depende también de la edad.

Ma: Ah, pero eso que me pasó en otro equipo, a ver, ¿pero cuando utilizaron esas palabras si le dan el contexto al niño para que pueda entender el significado?

Ao: Si, es como, por ejemplo…

Ma: Porque, por ejemplo, en uno de los equipos le pusieron, el lobo era extravagante, a ver vamos reflexionando, ¡porque a lo mejor el niño no sabe que es extravagante! entonces habría que decir, era extravagante porque hacia ¿Qué?…

Ao: La acción.

Ma: Así es, contexto para que determine el significado de la palabra.

Aa: Es que le pusimos "Lindos marranitos me darían un aventón con actitud de seducción".

Aa: Creemos que con "lindos marranitos", o sea esas palabras, ya indican el sentido de seducción.

Ao: Así como de amor.

Ao: Y así los niños "es que lo está enamorando" /todos ríen/

Ma: Ah ok.

Aa: Y con eso, ya indicamos el cambio de voz del narrador…

Ma: Es a lo que voy, o sea, por eso son sugerencias de otro lector con otros ojos, algunas sí pueden ser consideradas otras no, nos favorecen.

Aa: Y es que dicen maestra: "El destinatario son los niños no es conveniente hacer mención de eso", pero es lo que les decía que nosotros ya tenemos como que más referencias de eso, como que le damos otros significados.

Ao: O le damos muchos sentidos a la palabra…

Aa: No sé si recuerda cuando nos leyó la primera versión de Perrault, y Caperucita se metió a la cama con el lobo, o sea…

Ao: Y cuando sale que copia.

Aa: Uno con la mente cochambrosa ya está imaginando un montón de cosas y los niños ni siquiera, lo pasan desapercibido…

Los jóvenes argumentan que la finalidad de la integración de ese tipo de palabras es ampliar el vocabulario, argumento vertido desde la primera revisión. Esta idea se deriva de un texto leído con anterioridad (en sesiones previas al trabajo con la secuencia didáctica), que aludía a ver a la lectura literaria como una fuente privilegiada para ampliar el vocabulario y los medios de expresión de los niños (Castedo et al., 2001). Una condición didáctica que favorece el desarrollo de la situación "lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores".

La maestra entiende muy bien el planteamiento de los estudiantes y apoya con una devolución para reforzar su justificación: *"¿pero cuando utilizaron esas palabras si le dan el contexto al niño para que pueda entender el significado?".* Los alumnos validan su idea al mencionar que: *"Creemos que con "lindos marranitos" o sea esas palabras ya indican el sentido de seducción".* Al ver que los normalistas tienen los argumentos válidos para el uso de dichas palabras, la profesora comparte el propósito de esta situación de revisión: *"son sugerencias de otro lector con otros ojos, algunas sí pueden ser consideradas otras no, otras no, nos favorecen",* ellos determinan no considerar dicha sugerencia.

Esta situación además de lo mencionado, también permite apreciar cómo el equipo asume una "postura colectiva", esto es, en la revisión inmediata el mismo tema fue discutido por los propios integrantes, los cuáles definen la integración de estas palabras en su producción

a razón de distintos argumentos y al sustentar con los mismos portadores y expresar: *"No se si te has fijado los cuentos que nos ha leído la maestra tienen algunos adjetivos que son así como, que no son tan frecuentes en cuentos".*

Ahora, en esta nueva situación de revisión, todo el equipo de autores asume una postura de defensa ante esa recomendación, por lo tanto, ya no es motivo de discusión entre ellos, todos conocen la intención de agregarlas (las "*palabras extravagantes")* y vuelve a sustentar su idea con los textos fuente al argumentar: *"No se si recuerda cuando nos leyó la primera versión de Perrault"*. En consecuencia, es posible referir que la escritura promovió avances en las conceptualizaciones de los autores del texto, quienes al escribir y reflexionar sobre lo escrito logran definir con mayor precisión la justificación de sus ideas. Esto se debe a que la escritura permite "un distanciamiento del propio discurso, que da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que se va plasmando en el papel" (Lerner et al., 2012, p. 107).

Respecto a la sugerencia "especificar si los personajes se hablan o se dirigen de tú o de usted"*,* los revisores argumentan ese planteamiento de la siguiente manera:

Ao: Le hablo de tú.

Ao: ¡Ah sí es cierto!

Ao: /Relee/ "abuela qué manos tan grandes tienes" le hablo de tú, y luego a todos le habla de usted, "abuela qué piernas tan grandes tiene".

Aa: Entonces, que especifique si le está hablando de usted o le está hablando de tú.

Aa: Si, que especifique eso.

Aa: Especificar si los personajes hablan de tú o de usted.

Ma: Ok, si es que ustedes son otros lectores, uno cuando está escribiendo su propia versión no distingue ese tipo de deslizamientos.

Aa: Ponle que se habla, que especifique cómo se deben hablar los personajes.

Aa: De tú o de usted.

Además de agregarlo como sugerencia deciden indicarlo directamente en el texto, a fin de que se entienda el planteamiento que están marcando:

> La frívola loba rápidamente y con un gran salto se mete a la cama. En eso, Caperucita llega a la habitación acercándose a su abuela quedando impresionada por su aspecto…
> -Abuela, ¡qué brazos tan grandes **tienes**!
> -Es para abrazarte mejor, hija mía.

-Abuela ¡qué piernas tan grandes **tiene**!
-Es para correr mejor, hija mía.
-Abuela, ¡qué orejas tan grandes **tiene**!
-Es para oírte mejor. hija mía.
-Abuela. ¡qué ojos tan grandes **tienes**!

Se tiene que explicar si los personajes se hablan o dirigen de tú o usted porque en el cuento se hace uso de las dos, en una misma conversación.

(E4_R2_3D)

Respecto a la recomendación de "tener un final más específico", los revisores hacen notar su insatisfacción por no tener el final deseado:

-Abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!
-Es para abrazarte mejor, hija mía.
-Abuela ¡qué piernas tan grandes tiene!
-Es para correr mejor, hija mía.
-Abuela, ¡qué orejas tan grandes tiene!
-Es para oírte mejor. hija mía.
-Abuela. ¡qué ojos tan grandes tienes!
-Es para verte mejor, hija mía.
-Abuela, ¡qué dientes tan grandes tiene!
- ¡son para comerte mejor!

En ese momento la abuela sale del baño y… pasó justo lo que te imaginas.

El final estuvo muy pobre.

(E4_R2_3D)

Ao: Maestra es que el final está muy insípido.

Ma: Bien, escríbanle, háganle esa sugerencia.

Aa: Le vamos a poner observaciones así escribiendo.

Ma: Si, por favor para que no se les olviden…

Aa: ¡Ay, ya ves Guicho!

Ao: ¿Si se puede rayar?

Ma: Si, si, para eso se les dio la versión impresa.

Aa: O sea si ya lo rayamos, no más, así como así.

Ma: Ok si, márquenle, igual las sugerencias que ustedes pudieran darles.

Aa: Ponle sugerencias "que el final como que me dejó más intriga".

Ao: ¿De quién es este maestra? /Refiriéndose al cuento/

Ao: ¡Sabe!

Ao: Haber dejen pregunto.

Ma: Noo, porque si ya sabes de quién es…

Ao: Te ensañas contra las personas.

Ma: Nooo, sino que te creas una percepción de los autores.

Aa: ¡A ya se!

Aa: Le borro los nombres.

Ma: Si le borre los nombres.

Aa: Si porque ahh ya, estos son los de aquí mismo ¿Verdad?

Resulta llamativo ver cómo nuevamente ante estas situaciones de revisión se cuestiona *"¿Si se puede rayar?"* al referir a la producción escrita, esto permite dar cuenta que los jóvenes han tenido escasa participación en este tipo de actividades, a la vez de ese temor por rayar algo que nunca se ha rayado. El equipo revisor describe al final como: *"muy insípido", "me dejó más intriga".* Desde los años setenta la literatura infantil ha ido ampliando la posibilidad de utilizar distintos finales, esto es, ya no son "siempre felices".

Es preciso mencionar que el final de los cuentos supone un elemento decisivo entre dos sentidos: para otorgar sentido a la narración y para provocar la reacción emotiva del lector. En este caso los autores deciden a palabras de Colomer (1996) "dejar sin atar los cabos", o sea, un final abierto como se había dicho con anterioridad, una manera muy común entre los escritores contemporáneos. Colomer refiere que esto se debe a dos razones:

> [...] a que un final abierto resulta más adecuado para mostrar una visión más compleja de la realidad, donde la mayoría de los conflictos no se solucionan de una vez por todas o no lo hacen en forma completa. Por otra parte, que con este tipo de desenlace se satisface la tendencia a motivar el juego con el lector, una de las características literarias más vivas de la literatura infantil actual. (1996, p. 6)

Sin duda, el propósito de estos autores consiste en afirmar que las cosas pueden no acabar bien, realmente no se sabe qué significa decir: *"pasó justo lo que te imaginas",* pero el lector siente que ahora el desenlace le concierne. La falta de resolución clara y detallada de las expectativas de la narración propicia que el lector preste atención a otros aspectos y niveles de significado, en otras palabras, el final abierto obliga al lector a ir más allá de la curiosidad argumental. Aunque, no todos los lectores son iguales y en otros se observa la reacción de descontento al expresar: *"el final estuvo muy pobre".* En la primera revisión instancia de

revisión (diferida) el equipo es consciente del efecto que desea producir en el lector, en consecuencia, dicha sugerencia no es tomada en cuenta.

Además, este cuento en su edición muestra una ilustración al final con efectos de construcción del significado, como es posible notar en el anexo H, donde los autores agregan tres puntos suspensivos, para poner en juego el uso principal de esta marca, el dejar en suspenso el discurso. Encima de emplear dicho recurso, este, adquiere otras características particulares como el tamaño y la forma: son grandes y marcados "de forma más obscura" (recurso agregado en la edición). Es posible suponer que su uso atiende, tanto a sus propósitos como a su apreciación en otras obras trabajadas durante la etapa de lectura[98].

De las sugerencias recibidas los estudiantes deciden reflexionar respecto a que en algunas tienen razón, como, por ejemplo: *"especificar si los personajes se hablan o se dirigen de tú o de usted",* también en: *"checar la falta de guiones en cada diálogo",* a pesar de ello, aunque están de acuerdo en la necesidad de resolver esas indicaciones no las llevan a cabo en su producción, es decir, su versión final conserva los mismos errores. Esta acción es muy interesante, porque en su discurso ellos manifiestan que su cuento: *"si está bonito y si está bien hecho".* Esto permite suponer un efecto de "no atiendo a las recomendaciones porque si está bien escrito", es decir, una posición de superioridad por sobre sus revisores que les impide llevar a cabo las modificaciones adecuadas.

Adicionalmente de las anteriores sugerencias, también emitieron una en particular que al final no decidieron agregar a la lista, pero que su reflexión parece importante recuperar, ya que tiene que ver, con lo que ellos denominan "palabras que no son del mismo contexto y/o ambiente".

Aa: No, aquí mira.

Aa: Mira como dice aquí, pasando el carretón en la orilla. Y luego acá dice: muy presumida dirige el "vehículo".

Aa: Hey yo también le dije eso.

Aa: Carretón y vehículo, no son como del mismo espacio o ambiente.

[98] Por ejemplo, en el cuento ¡De repente! de Colin McNaughton, algunas expresiones de los signos de admiración son de un gran tamaño comparado con la letra predominante del texto. De la misma manera es posible apreciar dicho recurso (agrandar las marcas de puntuación) en el cuento de "El lobito sentimental". Ambos cuentos leídos durante la secuencia didáctica.

Aa: Pues podemos decirles que definan si es uno o el otro, porque ¿un carretón no es un vehículo?

Ma: ¿Caperucita qué tipo de cuento es?

Aaos: Tradicional.

Ma: Ok, este tipo de cuentos ¿dónde se desarrollan?

Ao: En los bosques.

Ao: En la época medieval.

Ma: Ok, ¿En ese tipo de cuentos hemos escuchado en la lectura la palabra vehículo? En los cuentos tradicionales que les he leído han ubicado o escuchado esa palabra.

Aos: No.

Aa: Ven les dije, no encaja, suena raro.

Ao: Porque no es una versión actual.

Los estudiantes analizan que las palabras: "*Carretón y vehículo, no son como del mismo espacio o ambiente"*, respecto a su uso en este género en particular, ellos reflexionan sobre que "un carretón" es un carro pequeño a modo de cajón abierto con dos ruedas y un "vehículo" lo relacionan más, como a los medios de transporte que usan motor: coche, carro, entre otros. Aunque la palabra vehículo refiere "a un medio de transporte", el carretón puede ser un vehículo, no obstante, no es una palabra usada de manera común en los cuentos tradicionales debido a la época.

Ante ello, la docente recupera su planteamiento y cuestiona: *"¿Caperucita qué tipo de cuento es?", "este tipo de cuentos ¿dónde se desarrollan?", "¿En ese tipo de cuentos hemos percibimos en la lectura la palabra vehículo?"*, estas preguntas propician que los alumnos aprecien que esa palabra *"no encaja, suena raro".* Sin embargo, la misma ambivalencia de la palabra derivada de su uso en una reescritura de un cuento tradicional con transformaciones, impide que hagan efecto de esa recomendación.

Hasta este momento es posible reparar en las recomendaciones y/o sugerencias que recibe este equipo por parte de sus compañeros (ajenos a la producción de esta obra), si bien reciben distintos comentarios que pudieron haber permitido mejorar la calidad de su cuento, deciden no llevar a cabo ningún tipo de revisión en su versión final. Dato sugestivo, dado que tal situación sugiere o permite reflexionar la pertinencia, tal vez de alguna intervención docente.

7.3.2. Aceptan la sugerencia de corrección

Respecto al cuento correspondiente al otro equipo, el de CRML, estos recibieron las siguientes recomendaciones en lo general:

- En el penúltimo párrafo corregir la palabra "Escuchon"
- En el penúltimo y último párrafo son poco congruentes.
- El ¡Grrrr! no es muy congruente.
- Se repite nuevamente lo que dice el lobo sobre los rumores del castillo.
- El final es muy espontáneo y poco estructurado.

(R2_3E)

La primera sugerencia que recibe este equipo es la corrección de una de las palabras mal escritas "escuchón", a la cual sólo hay que quitarle la letra "n" para que sea correcta la enunciación, esto es: *"De Caperucita, el lobo y el castillo no se escuchó ningún ruido*". Todo indica que la letra se añadió accidentalmente al momento de la transcripción manual o con el procesador de texto. Cuando la maestra interroga a los autores del cuento de manera respecto a las recomendaciones que recibieron, ellos refieren brevemente:

Ma: ¿Cómo les fue?
Ao: Pues es que el cuento está bien estructurado y sólo pues una falta de ortografía y…
Aa: Si, y está muy bonito…

Los estudiantes reconocen que en efecto la palabra está mal escrita *"una falta de ortografía",* también expresan que el cuento *"está muy bonito",* dado que no recibieron algún comentario negativo respecto a la historia en sí misma. No obstante, el final del cuento los inquieta, ya que reciben como observación una formulación respecto a que *"es muy espontáneo y poco estructurado".* Esta observación permite recordar que estos autores ya habían corregido el final en la situación de revisión anterior. Esto es, dicha observación ya había sido sugerida por ellos mismos y llevada a cabo su corrección, empero, otros lectores consideran que su final sigue siendo difícil de comprender, en otras palabras: *"en el penúltimo y último párrafo son poco congruentes".* A continuación, se muestran los párrafos donde el equipo revisor centra sus comentarios, enseguida se agrega también la discusión que genera entre los revisores:

> Al oír esto caperucita grito tan fuerte y desesperada que se escuchó por todo el castillo, burro, Pinocho y el gato corrieron en su auxilio, con armas del castillo, pero llegaron demasiado tarde, el lobo ya se la había

comido. De Caperucita, el lobo y el castillo no se escuchón ningún ruido, pues todo esto era, un sueño en el abismo, el príncipe Encantador todo tenía escondido.

De esa terrible historia un cuento había nacido, las hojas de los árboles se habían caído, las estrellas dejaron de pintar, el sol y la luna habían dejado de brillar, los animales del bosque se empezaron a enojar y fueron a despertar entre sonidos sin parar, a la mamá de Caperucita que una terrible pesadilla había tenido, pues se encontraba enredada entre su tejido.

Fin.

(E4_R1_3E)

Aa: El final como que no se entiende ¿o sí?… porque habla de que todo era un sueño, ¿De quién era el sueño?

Ao: Si también ahí mismo dice que el príncipe Encantador todo tenía escondido…

Aa: En el párrafo de abajo sí dice que el sueño era de la mamá de Caperucita.

Ao: Sí, pero hasta el de abajo.

Aa: Y luego en el último párrafo, como que quisieron hacerlo muy poético y se pierde la idea del final.

Aa: Como con rimas.

Aa: Pintar, brillar, enojar…

Ao: Parar.

Ao: Y luego, ¿Por qué se enojaron los animales? No se entiende.

Aa: Porque era una pesadilla ¿no?

Aa: Si, ahí mismo también dice que se "fueron a despertar entre sonidos sin parar" ¿Quiénes? ¿los animales? ¿Qué no estaban enojados?

Aa: Yo digo que los dos párrafos no se entienden.

Ao: El final no se entiende.

Aa: Hay poca congruencia.

Ao: Además, cuando dice que eran una pesadilla de la madre, después dice: "pues se encontraba enredada en su tejido".

Aa: Es que se refiere como que estaba dormida, como que con una cobija.

Aa: Si yo también pienso que hay muchas ideas y es poco congruente.

Ao: Anótale que, el final es poco congruente.

Aa: Que en el penúltimo y último párrafo son poco congruentes.

Es difícil para los alumnos que revisan este cuento, entender el estilo de escritura del episodio final de los autores, ya que desde sus ojos de revisor manifiestan que: *"son poco congruentes"* los dos últimos párrafos. No encuentran la relación de la historia y analizan entre

que, *"si es un sueño",* no se dice de *"¿quién era el sueño?"* cuando lo refieren, esto es en el penúltimo párrafo, sino que se dice hasta el último, esto para ellos provoca poca congruencia. Aquí es preciso destacar como implícitamente llevan a cabo la reflexión del punto y aparte a partir de la delimitación de las unidades por párrafos.

Además, consideran que, al querer *"hacerlo muy poético", se pierde la idea del final",* en consecuencia, se fuerzan las palabras para hacerlas rimar. En otra de las recomendaciones sugeridas, deciden nuevamente hacer énfasis en expresar su opinión respecto al sentimiento que les dejó dicho final y escriben: *"El final es muy espontáneo y poco estructurado"*. Cuando el equipo de autores analiza esta sugerencia recibida por el equipo revisor, discuten la pertinencia de esta y acuden con la docente:

Aa: Maestra ¿Usted ya leyó nuestro cuento?

Ma: ¡Ya!

Aa: ¿Y si está chido?

Ma: ¿Cómo les voy a decir?

Aa: Es que, por ejemplo, aquí nos dicen: "En el penúltimo y último párrafo son poco congruentes.

Aa: Maestra es que, el final…

Aa: ¿Pero si le entendió al final usted?

Ma: Es que, ya se los había dicho yo…

Aa: No.

Ma: ¿No se los dije? Si les dije sobre el final ¿no?

Aa: No, yo le pregunté y me dijo, después hablaremos de eso.

Ma: Y no puedo, es que mi opinión no puede influir sobre los autores.

Aa: Es que queremos saber si usted si la comprendió, si comprendió el final, porque el equipo que nos revisó dice que no entendió el final. Entonces queremos saber si usted si lo entendió, porque si toda la gente no lo entiende entonces es error nuestro, pero si hay gente que si lo entiende…

Ma: Pero lo que yo les diga es la opinión de una sola persona y allá (refiriéndose al equipo que revisó) están considerando la opinión de seis personas.

Aa: Una, pero ahorita si quiere le preguntamos a más.

Aa: Pero es que, usted es la que sabe más…

Ma: Pregúntenle a alguien más ¿Qué les parece?…

Aa: No, no, usted compártanos su opinión maestra.

El equipo no está muy convencido de tener que modificar el final de su historia, como creadores creen que sí se entiende, pero, como tradicionalmente se ha concebido, la maestra *"es la que sabe más"* y acuden a ella para validar su idea, ya que para los jóvenes el derecho a dictaminar sobre la validez de la interpretación es privativo del docente. Esto permite retomar un planteamiento referido por Lerner (2001), respecto a que, la autoridad institucional de la que está investida la maestra la exime de esgrimir argumentos o señalar datos en el texto que avalen su interpretación y los alumnos tienen la obligación de renunciar a sus propias interpretaciones a favor de la del docente.

En cambio, la docente evita dar por el momento algún comentario que influya en la producción y responde: *"mi opinión no puede influir sobre los autores"*, por otro lado, ellos argumentan: "*queremos saber si usted si la comprendió, si comprendió el final porque el equipo que nos revisó dice que no entendió el final, entonces, queremos saber si usted si lo entendió, porque si toda la gente no lo entiende entonces es error nuestro"*. La maestra aclara que su opinión como lectora no puede supeditarse a la de sus compañeros con la intención de "devolverles" el problema y comenta: *"lo que yo les diga es la opinión de una sola persona y allá están considerando la opinión de seis, siete personas".*

Al provenir las sugerencias de sus propios compañeros, y no de la docente, la aceptación de esos comentarios dependía de la persuasión racional que lograran los revisores en los autores del texto original, y no exigían su aceptación, como a veces sí suele ocurrir con la voz de autoridad del profesor. El equipo decide volver a leer el cuento, pero ahora en compañía de la docente.

Aa: A ver hay que leer otra vez… /relee/ "Al oír esto Caperucita gritó tan fuerte y desesperada que se escuchó por todo el castillo, burro, Pinocho y el gato corrieron en su auxilio, con armas del castillo, pero llegaron demasiado tarde, el lobo ya se la había comido". /la maestra interrumpe/

Ma: No se quiebre la cabeza, ¿a quién les falta leérselos? ¿Para quién es?

Aa: Para los niños.

Ma: ¿Y por qué no lo han probado con uno de los niños?

Aa: ¿Y dónde hay niños maestra? /ríen/

Ma: A sus hermanos, sobrinos, léanselos.

Aa: Pero maestra yo no tengo hermanos chiquitos.

Aa: Hoy, hoy me voy a ir a mi casa y se lo voy a leer a mi sobrina.

Ma: Si, eso les ha faltado. ¿Cómo se dan cuenta los autores que su cuento le gusta a su público?

Aa: Probándolo.

Ma: Tienen que probarlo.

Aa: Es que a lo mejor y si nos falta, así como que más del final.

Aa: No, no, ¡escúchelo, maestra!

/Ríen todos/

Aa: Bueno yo digo.

Ma: Bueno, a ver vuélvelo a leer desde el principio…

Aa: Todo seguido.

Ma: Si, otra vez.

Aa: Bueno deje se lo leo.

/La alumna lee todo el cuento/

Aa: /Relee/ "Voy en busca de mi padre trabaja en el castillo y ya tiene días que no ha llegado a su casa". Pues no se diga más…" /la maestra interrumpe/.

Ma: A ver ahí, vuelve a leer.

Aa: /Relee/ "Voy en busca de mi padre trabaja en el castillo y ya tiene días que no ha llegado a su casa".

Aa: Hay dos "y" griegas juntas.

Ma: Ok ¿Y cómo podemos quitarlas?

Aa: Una coma.

/La alumna continúa leyendo/

Aa: "Caperucita y sus amigos seguían caminando y el burro preguntando…

Ma: /Interrumpe/ ¡Pausa! ¿Cuántas veces han escrito lobo ahí?

Aa: Es que, yo creo que, si tenemos que corregir, todavía no llegamos ahí…

Ma: Ustedes tienen una tabla que recupera información sobre cómo refieren cada uno de los cuentos al lobo, es más ustedes me lo dijeron.

Aa: Lobo, fiera, animal.

Ma: Fiera, bestia, animal…

Aa: Si se fijan lo leemos más y encontramos más cosas que pudiéramos mejorar…

Aa: Bueno a ver…

Aa: Pregunto burro:

¿Ya merito?

Pinocho:

-Aún no.

Burro:

- ¿Ya mero llegamos?

Gato:

- ¡Que noo!"

Ma: /La maestra interrumpe/ A ver hasta ahí, esa parte, en este diálogo específicamente, vuélvelo a leer Tania, por favor…

/Relee el diálogo/

Ma: ¿Qué opinan de eso (refiriendo a la estructura del diálogo)?

Aa: ¿Visualmente maestra?

Ma: En lo general, ¿A que otro tipo de texto les recuerda o les contextualiza?

Aa: ¡Al teatro!

Ma: Ok, el diálogo parece más como un estilo de un guion de teatro, ¿Cómo le hacen los autores de los cuentos para insertar los diálogos?

Aa: Caperucita dos puntos no.

Ma: Un ejemplo cómo sería, si nada más dijera "Dijo Caperucita ¡No! Contestó burro…

Aa: /Interrumpe/ ¿Ya merito? Preguntó Pinocho…

Aa: Otro estilo.

Aa: Pregunto burro, contestó Pinocho…

Aa: A ver deje le leo esto: /lee/ "Caperucita y sus amigos seguían caminando y pregunto burro: ¿Ya merito?, Contestó: Pinocho. Aún no. Burro vuelve a preguntar: ¿Ya mero llegamos?, Impaciente el Gato responde: ¡Qué noo!"

Aa: /Continúa la lectura/ "(…) en el piso había unas grandes y desconocidas huellas, que claramente no eran de su papá Caperucita /interrumpe/ aquí también debemos de cambiar porque parece una obra de teatro…

Aa: /Continúa leyendo/ Mientras la habitación se alumbra Caperucita empieza a notar un aspecto diferente en su papá y le pregunta: "¡Papá! ¡qué orejas tan grandes tienes! Lobo"

Aa: /Interrumpe/ Esto pues también lo vamos a cambiar…

Ma: Aja.

Aa: /Retoma la lectura/ "¡Papá! ¡qué orejas tan grandes tienes! Es para escucharte mejor. Caperucita ¡Papá! ¡qué ojos tan grandes tienes! Lobo. Es para verte mejor Caperucita. ¡Papá! ¡Qué nariz tan grande tienes! Lobo. Es para olerte mejor. Caperucita ¡Papá! ¿Por

qué tienes tanto pelo? Lobo. Es que no me he afeitado hija mía. Caperucita. ¡Papá! ¿y por qué tienes una boca tan grande? Lobo. Es para comerte mejor ¡GRRRRRR! (…)"

Ma: Bien, ese es su estilo, hasta ahí le vamos a dejar…

Bien, es posible apreciar como la intervención de la docente no ayuda a resolver la incertidumbre inicial que era: *"saber si se entiende o no el final del cuento",* debido a que se atienden otras características del texto. Pero la profesora, enseña algo que también es importante referido a la relectura, que les permite atender otros elementos desapercibidos, como la repetición de la conjunción *"y",* de palabras, pero sobre todo al uso del punto y aparte. Y esto tiene que ver con la forma en que insertan los diálogos de los personajes, o como refieren a ellos, la manera en que lo desarrollan remite al: *"teatro"* o como mejor específica la docente a un *"guión teatral"*.

Caperucita:
- ¡Noo!

Burro:
¿ya merito?

Pinocho:
- Aún no

Burro:
- ¿ya mero llegamos?

Gato:
- ¡Noo!

(E4_R1_3E)

Caperucita
- ¡Papáaaa! ..., ¿estás ahí?

Lobo contesta con una ronca y tierna voz
- Si caperucita estoy aquí, te estaba esperando

Caperucita abre la puerta y se acerca hacia su cama, le pregunta:
- ¿Cómo sabias que iba a venir?

Lobo
- Mi sexto sentido de padre ya lo presentía

(E4_R1_3E)

Es preciso mencionar que este uso del punto y aparte ya había sido identificado por la docente al revisar su primera producción, de ahí que decide ponerlo a consideración. Ellos se dan cuenta de esta característica (formato de guión teatral), a pesar de que usan el guión de

diálogo. La maestra remite a los portadores textuales con los que se estuvo trabajando y pregunta: *"¿Cómo le hacen los autores de los de los cuentos para insertar los diálogos?"*, al mismo tiempo orienta con un ejemplo: *"cómo sería si nada más dijera "Dijo Caperucita ¡No! Contestó burro…",* otra de las integrantes del equipo recupera el planteamiento y complementa: *"¿Ya merito? Preguntó Pinocho…"*. El equipo da cuenta de esta pertinente adecuación de integrar el verbo introductorio y al detectar más situaciones durante el transcurso de la lectura del cuento las analizan e indican: *"esto pues también lo vamos a cambiar…"*.

La relectura del cuento acompañada por la docente no se concluye por cuestiones de tiempo (fin de la sesión), pero, permite a este estudio reflexionar sobre ¿Qué hubiera pasado con el final de esta historia si la revisión conjunta se hubiera concluido? En todo caso, la maestra muestra que, si bien es importante tomar decisiones sobre el final del cuento, también lo es, vislumbrar otro tipo de problemas, al considerar que, el no tener una escritura segura aún respecto a la historia los exime de apreciarlos.

Otro de los consejos que reciben por parte de sus revisores tiene que ver con el uso de una onomatopeya del personaje del lobo:

> Caperucita
> - ¡Papá! ¿y por qué tienes una boca tan grande?
> Lobo
> - Es para comerte mejor ¡GRRRRRR!
>
> (E4_R1_3E)

Los alumnos consideran que el enunciado: *"¡GRRRRRR! no es muy congruente",* su idea deviene de expresar que: *"no es un sonido que haga el lobo después de comerse a alguien"*, *"es más como de un león"* o que *"no es una expresión característica de este animal, es más como de un león". A*demás, ellos afirman que *"en ninguno de los cuentos después de decir que se la va a comer hace ese ruido"* y que *"ese ruido es como para asustar"*. Llama la atención cómo validan su justificación al remitir a los portadores textuales, si bien en un primer momento ellos consideran que, no es un sonido adecuado para la situación, después fortalecen su argumento al remitir a los múltiples diálogos conocidos en la etapa de lectura, donde ninguno hacía alusión a ese sonido después de esta frase tan conocida. Los autores del cuento deciden llevar a cabo esta sugerencia y reemplazan la onomatopeya ¡GRRRRRR! por ¡ROARR!, que a su parecer expresa más el sonido del lobo.

- ¡Papá! ¿Y por qué tienes una boca tan grande?
- Es para comerte mejor ¡ROARR!

(E4_R2_3E)

Estos revisores también identifican una idea que redunda en el cuento, y que tiene que ver, con que "se repite nuevamente lo que dice el lobo sobre los rumores del castillo":

El lobo pregunta:

- ¿Puedo acompañarlos?, se escuchan muchos **rumores** que en el bosque hay muchos peligros y me gustaría acompañarlos.

El lobo contesta mientras señalan un camino al lado izquierdo

-Bueno, pero tengan mucho cuidado al ir a ese castillo se escuchan **rumores** que es peligroso y es mejor que vayan por aquel camino que es más corto y más seguro.

(E4_R1_3E)

El equipo revisor da cuenta de que hay dos parágrafos que refieren a la misma idea el primero dice *"se escuchan muchos rumores que en el bosque hay muchos peligros"* y en el segundo *"se escuchan rumores que es muy peligroso".* Si bien la recomendación es adecuada, los autores deciden sólo hacer una ligera modificación, como la siguiente:

El malvado pregunta:
- ¿Puedo acompañarlos?, se escuchan rumores que en el bosque hay muchos peligros y me gustaría acompañarlos.
Burro responde:
- ¡NOO!, lobo metiche, no te necesitamos.
El lobo contesta mientras señala un camino al lado izquierdo.
- Bueno, pero tengan mucho cuidado al ir a ese castillo se escuchan rumores que es peligroso y es mejor que vayan por aquel camino que es más corto y más seguro.

(E4_R2_3E)

Esto es, sólo eliminan la palabra "muchos", pero siguen dejando presente "rumores" y "peligroso", "peligros". Se entiende su eliminación a partir de evitar en esa misma línea de escritura dos veces la palabra "muchos", "muchos rumores", "muchos peligros". Aunque el equipo analiza la redacción de dicho momento del cuento focaliza el análisis en otra palabra por sobre la recomendada por el equipo revisor.

Después de recibir las recomendaciones de la *revisión entre equipo de autores y equipo de lectores críticos*, este equipo decide realizar las sugerencias antes mencionadas, estas se clasifican en la categoría de "revisiones menores" (Villalobos, 2005), debido a que llevan a

cabo la supresión o sustitución de palabras, frases, cláusulas u oraciones que no cambian el significado o foco de la historia. Empero, a pesar de ello deciden *nuevamente* realizar otras revisiones más específicas fuera de contexto aula, las cuáles es posible apreciar en el anexo K.

De acuerdo con la información sistematizada en tal anexo, el análisis de estas nuevas modificaciones entra en el marco de "revisiones importantes" (Villalobos, 2005), debido a que las correcciones realizadas al cuento abarcan múltiples y diversas intervenciones, desde el desarrollo de la historia (cambio del final), marcas de puntuación (agregan puntos, comas, dos puntos, mayúsculas, signos de admiración), introducción de verbos de diálogo (dijo, preguntó, contesta, grita, responde), hasta el reemplazo del sujeto lobo por alguno de sus sinónimos: "la fiera, malvado"….

Esta última modificación es derivada de la lectura del cuento que el equipo hace en compañía de la docente, ella decide hacer la intervención respecto a *"¿Cuántas veces han escrito lobo ahí?"*. Esta devolución los remite a su producción de escritura intermedia de "diferentes maneras de referir al lobo en los cuentos"[99], a pesar de que, en ese preciso momento de la clase no llevan a cabo la modificación la retoman fuera del contexto escolar. Los jóvenes saben que existen maneras diferentes de decir lo mismo, pero, necesitan momentos y condiciones que permitan su uso.

Respecto a estas revisiones generadas fuera del contexto escolar es necesario detenerse en tres momentos que desde la mirada investigativa parecen mostrar tres tipos de situaciones valiosas que podrían ejemplificar las implicaciones que conlleva este tipo de enseñanza. La primera tiene que ver con la escritura del diálogo y su reescritura a partir de la intervención docente y la reflexión con los portadores textuales. Esta es una de las producciones que muestra más modificaciones respecto a la disminución del uso de párrafo, entre versión inicial y final a propósito de la marca de puntuación punto y aparte. Precisamente tiene que ver con la caracterización de este fragmento de diálogo del cuento, dado que al momento de eliminar el uso de línea para referir a cada uno de los personajes cuando toman la palabra, disminuye drásticamente el tamaño del texto.

[99] Escritura intermedia elaborada a partir de la lectura de los diversos tipos de cuentos (tradicionales y contemporáneos) con personaje prototípico: lobo, donde se recupera la manera de referir a dicho personaje.

Cabe aclarar que la representación de los modos en que los personajes dicen discurso puede representarse a través de distintas marcas de puntuación: dos puntos, guiones o rayas de diálogo, comillas, comillas angulares. No obstante, la representación que en un primer borrador utilizan los jóvenes (a modo de guión teatral), pudo dar cuenta lo complicado que podía ser su lectura (debido a la repetición constante de cada personaje al referir que iba a hablar). De manera que su transformación correspondió a una problemática real en el contexto de producción, que logró ser resuelta, a saber, de que los jóvenes contaban con ejemplos a su alcance de las distintas maneras de delimitar los discursos de los personajes (los cuentos tradicionales y contemporáneos leídos en la etapa de lectura), a los cuales recurrieron para recuperar la forma en que marcaba el discurso directo cada uno de los autores de los cuentos conocidos. De modo que, al transformar su producción tuvieron que recurrir al uso de: sinónimos para aludir a los personajes, verbos introductorios y marcas de puntuación: guión y punto y aparte.

El segundo momento al que es relevante aludir, tiene que ver con la escritura del episodio final del cuento, el cuál, en cada una de las situaciones de revisión "diferida y entre equipo de autores y equipo de lectores críticos" fue modificado de distintas maneras como es posible visualizar de forma sistemática en el anexo L. Este equipo durante cada revisión, reemplaza, elimina y agrega palabras o enunciados, pero la escritura del episodio final sigue siendo un desafío. Su primera modificación procedió del siguiente análisis: "ideas que no concuerdan, hace falta más coherencia", "le falta más a nuestro cuento", estas reflexiones les permitieron construir un final alternativo de tópico "todo era un sueño", con un efecto de rimas para propiciar la atención del lector.

Sin embargo, cuando se difirió la revisión a otro de los equipos provocó un efecto de podría decirse "decepción", que es importante considerar. Dado que al escribir una historia hay un pacto tácito entre lector y escritor, por ejemplo, este último se compromete a contar una historia como si fuera real. El lector sabe que esa historia no es cierta, pero se dispone a leerla, a comprometerse con su trama y sus personajes como si en realidad lo fuera. Si el autor rompe ese pacto (decir que todo era un sueño) la esencia de la literatura se considera que también se rompe, como se supone que fue el caso de los lectores que manifestaron su descontento. Se coincide con el parecer del equipo, dado que en la mayoría de los casos el final-sueño, se da

por el cansancio producido por la presión de terminar la historia, o por no saber como resolver el conflicto de la trama.

La maestra sabía desde un inicio que había un problema por resolver en el desenlace, pero constantemente trató de *devolver* la responsabilidad de su producción a los mismos autores, como fue posible apreciar en apartados anteriores. Los autores del cuento aceptan la sugerencia de corrección, derivada de la falta de satisfacción del final de la historia por parte de sus lectores, recuperan la apreciación de sus compañeros que refirieron que esa parte de la historia era: *"poco comprensible, estructurada y congruente"*, tratan de mejorar su texto al agregar un nuevo enunciado que clarifique el final, evite ambigüedades y mal entendidos. Evidentemente esta experiencia permite evidenciar los múltiples desafíos que enfrentan los autores al escribir.

El tercer momento tiene que ver con la puntuación objeto de estudio en esta investigación, la focalización en estas instancias de revisión esta puesta en "el punto y aparte", en esta producción fue relevante su integración durante este momento de revisión, empero, su uso sólo se desprendió a partir de las transformaciones hechas en el discurso de los personajes. Aunado a ello, satisface corroborar que colocarse en posición de revisar el texto genera un notable incremento de las marcas de puntuación (Castedo y Bello, 1999; Castedo y Waingort, 2003; Castedo, 2003; Wallace, 2012, Peláez, 2016) empleadas por los jóvenes (agregan puntos, comas, dos puntos, mayúsculas, signos de admiración), así como de otros aspectos de la calidad literaria a partir de las revisiones.

En particular, este estudio no puede dar cuenta si la producción textual de este equipo cumplió o no su objetivo ante sus lectores, pero sí puede mostrar que los jóvenes trabajaron para hacerlo. Revisar una y otra vez es uno de los grandes *quehaceres del escritor*, y estas situaciones didácticas, permiten evidenciar que, las exigencias de ese constante desdoblamiento entre escritor y lector pone en acción otros quehaceres más específicos e interpersonales como: "discutir con otros cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo; someter a consideración de algunos lectores lo que se ha escrito o se está escribiendo" (Lerner, 2001, p. 97).

En resumen…

Se ha tratado de mostrar el trabajo de dos equipos a razón de enfrentar las sugerencias y/o recomendaciones producto de la revisión entre equipo de autores y equipo de lectores críticos. Los lectores opinaron sobre sus producciones y sugirieron modificaciones, no obstante, en ambos casos fueron los autores quienes se reservaron el derecho a realizar modificaciones o no. El primer equipo de la producción DNCR, recibe sugerencias respecto a: la inclusión de guiones en los diálogos (marca de puntuación), la eliminación de palabras extravagantes como "seducción y frívola", la clarificación sobre escribir en primera o tercera persona, evitar repetir palabras en un mismo enunciado y en relación con el final de estilo "abierto".

Con excepción de las palabras extravagantes, los otros aspectos no habían sido considerados por ellos, así que ponen en discusión los demás elementos y acuerdan aceptar las sugerencias referidas a la falta de guiones y definir la posición del enunciador (primera o tercera persona), ya que consideran que *"sí se equivocaron".* Las otras no deciden considerarlas debido a que no están de acuerdo y expresan sus argumentos y justificaciones. Empero, aunque están de acuerdo en la necesidad de atender ciertas sugerencias no las llevan a cabo en su producción, es decir, su versión final conserva los mismos errores.

Se desconoce el porqué, si bien los alumnos pudieron olvidar llevar a cabo tales modificaciones en su producto final, también tal vez sólo decidieron simplemente no efectuarlas. Tanto aquí como en otros momentos se considera que una entrevista a los equipos pudo haber ayudado a entender la razón de algunas acciones de los normalistas. Salvo hacer las modificaciones efectivas en el texto, lo que muestran estos jóvenes es que son capaces de considerar otros aspectos durante la revisión compartida que cuando ellos mismos la revisaron.

Por otro lado, el equipo del cuento CRML recupera las siguientes recomendaciones: corrección de palabras, detección de párrafos poco congruentes, modificación de una onomatopeya, repetición de frases y/o palabras y clarificación del episodio final. En contraste con el anterior, este equipo decide aceptar las recomendaciones y efectuarlas. Cabe mencionar que, aunque la recomendación del final no la llevan a cabo en el momento de la situación de revisión en clase, fuera del contexto áulico deciden efectuarla. Además, vuelven a llevar a cabo *revisiones importantes* como: agregar marcas de puntuación (puntos, comas, dos puntos, mayúsculas, signos de admiración), aspectualizaciónes, descripción de escenarios,

modificación de diálogos y del episodio final, este último ya había sido modificado en revisiones precedentes.

Ambos equipos leen y releen, reparan en problemas no advertidos por los otros, señalan inadecuaciones, explicitan las razones y discuten su pertinencia. Esta interacción entre pares propició que no existiera la posibilidad de la validación inmediata de soluciones, sino que se trató de momentos donde los autores formularon argumentos sobre sus saberes de uso para elegir unas u otras decisiones (Castedo y Waingort, 2003). Las discusiones suscitadas entre pares propiciaron un ir y venir permanente entre el rol de lector y escritor que unos y otros estudiantes asumieron alternativamente. Dado que:

> [...] la riqueza del proceso de interacción no constituye necesariamente un parámetro desde donde predecir la corrección y adecuación del producto que finalmente quede escrito. Una intensa discusión, enriquecedora de los puntos de vista de los participantes, capaz de explicitar argumentos muy elaborados y de hacer observables para todos problemas que sólo lo eran para algunos en un principio, no necesariamente deriva en una modificación efectiva en el texto que refleje el conocimiento explicitado por los participantes. (Castedo, 2003, p. 221)

Ante las evidencias sólo resta decir que, instalar una práctica de revisión de textos fue beneficioso para todos los docentes en formación inicial, porque todos pudieron modificar sus textos.

Conclusiones

La presente investigación se planteó indagar una práctica de revisión de textos, durante el desarrollo de una serie de situaciones didácticas, a propósito de la producción de un cuento tradicional con transformaciones. Para ello, se asimiló al sistema de puntuación como un conjunto de instrucciones para el lector, es decir, como un intento del escritor por marcar el texto para que el leyente interprete sus intenciones. Los sujetos del estudio fueron estudiantes de la licenciatura en educación primaria, quienes participaron de dos tipos de prácticas de revisión: por sí mismos (o diferida) y por equipos (entre equipo de autores y equipo de lectores críticos), a fin de analizar la incidencia de cada versión en el uso y conocimiento sobre la marca de puntuación del punto y aparte.

Los resultados muestran que las primeras aproximaciones que tienen los estudiantes con el uso del punto y aparte son muy diversas, van desde sus primeros intentos por utilizar estas marcas. Esto es, cuando los estudiantes menos asiduos inician a puntuar en su nivel más primitivo, marcan sus textos en los límites externos (Ferreiro, 1991a), emplean salto de línea para marcar el título, el fin de la historia y el discurso directo. Incluso lo hacen desde aspectos meramente visuales como la longitud.

Otros estudiantes desarrollan estilos similares al de un guión teatral, es decir, para delimitar la narración del diálogo, identifican al hablante más verbo declarativo. Además, emplean el espacio en blanco como demarcador interno, información por demás relevante, dado que permite dar cuenta de que introducir marcas de puntuación no supone hacerlo de manera convencional inmediatamente y segundo, posibilita apreciar las dificultades que presentan los normalistas.

Alejados de los primeros niveles de uso del punto y aparte en un punto intermedio, se ubican los alumnos que lo agregan a partir de ciertos indicios en el texto, por ejemplo, cuando identifican el diálogo canónico (característico de la historia), como delimitador de los intercambios entre los personajes. A pesar de que algunas versiones no incluyen dicho diálogo, separan las conversaciones entre los personajes de sus historias de manera muy similar a

quienes lo hacen. Otro indicio textual que consideran los normalistas tiene que ver con la identificación de un adverbio de tiempo.

Otros estudiantes toman como referencia la introducción de algún personaje, a saber, hacen la marcación del sujeto explícito para delimitar los párrafos. Un efecto muy similar al descubierto por Dávalos (2008), quien da cuenta de cómo los sujetos recurren a ciertas marcas léxicas para usarlas como indicador, en este caso usan "el sujeto" para identificar y señalar los límites de las unidades textuales. Esta manera de marcar es interesante porque al desarrollar un análisis profundo de dicha marcación, es posible dar cuenta que, en su mayoría delimitan un cambio de trama, lo que permite suponer una relación muy próxima entre el sujeto explícito (al inicio del párrafo) y el cambio de trama en la historia.

En las marcaciones más cercanas a la convencionalidad, los alumnos toman en cuenta las características del género textual. Entre estos, se ubican aquellos que la utilizan al tomar en cuentas los distintos escenarios que se desarrollan en la historia y la separación entre la presentación de un personaje y el inicio del relato, es decir, hacen una delimitación descripción-narración. No obstante, en ninguno de los casos pueden justificar su uso con base en el género, situación que permite reflexionar respecto a que, la introducción de marcas de puntuación no está directamente relacionada con la capacidad de verbalizar las razones de su uso.

El análisis de las justificaciones sobre la integración del punto y aparte en sus producciones permitió comprender. cómo estas juegan un papel decisivo en sus acciones, primero, porque buscan dar significado a lo que hacen y segundo, porque algunos argumentos se convierten en "obstáculos epistemológicos". En otras palabras, dos conceptualizaciones resultan limitantes para asumir distintas posiciones para entender las funciones de las marcas de puntuación. Una tiene que ver con asumir una concepción de la puntuación referida a la lectura y otra, con la regla normada del uso del punto y aparte que se define como "un cambio de idea". Tales abstracciones coartan distinguir los usos particulares y característicos que presenta dicha marca de puntuación dentro de cada género o soporte textual.

Esta información es notable porque permite apreciar que, el proceso evolutivo en el uso del punto y aparte, dista mucho de ser prescriptivo y acumulativo como la versión escolar suele presentarlo, ya que no atiende a adiciones sucesivas de información normativas proporcionadas por el docente sino a la capacidad de los jóvenes por atender los contextos de uso, a las

particularidades de cada uno de los textos, a las características comunicativas y discursivas de los géneros textuales y a la actividad solicitada sobre los textos. Todas estas características propician distintas reflexiones que permiten entender la presencia de un complejo proceso de construcción y reconstrucción cognitiva.

Contrastar las producciones de los jóvenes con los estudios psicogenéticos de los niños, permitió reconocer cierta similitud entre ambos procesos de adquisición de la puntuación (límites externos, diálogo, adverbios y sujeto explícito). También posibilitó reconstruir un planteamiento realizado por Ferreiro (2007), respecto a la confrontación entre niños y adultos pre-alfabetizados, que se recupera y reescribe de la siguiente manera: *que los jóvenes reproduzcan, en cierta medida, los niveles conceptuales de los niños, refuerza el carácter constructivo -y no meramente receptivo- del proceso de apropiación de la lengua escrita.*

De acuerdo con esta primera aproximación, el uso del punto y aparte es un problema legítimo para los estudiantes de la licenciatura que aún no consolidan su uso, problema que no se resuelve simplemente porque el sujeto tenga más edad, mayor grado de estudios, atienda las reglas normativas o realice ejercicios descontextualizados para organizar lo escrito. Se reconoce que tales afirmaciones resultan insuficientes y limitadas, a consecuencia del análisis pormenorizado de las producciones y respuestas de los jóvenes, pero cabe aclarar que este trabajo no pretende ser parte de los estudios sobre la adquisición de la puntuación desde la psicología genética, dado que se carecen de las condiciones para este tipo de investigaciones. El aporte de este estudio sólo se limita a ofrecer nuevas reflexiones sobre cómo se vinculan los estudiantes con la organización de este tipo de texto y qué formulaciones hacen cuando se ocupan de él.

En cuanto a las producciones textuales que fueron producto de las situaciones de revisión por las que transitaron los normalistas, es posible decir que su análisis permitió comprender la importancia de formar en los estudiantes la responsabilidad de la escritura de textos. La *revisión de sus propios textos* otorgó la posibilidad no sólo de desarrollar revisiones "menores" sino que para uno de los equipos fue el espacio que le permitió favorecer revisiones "importantes" (Villalobos, 2005). Durante esta primera revisión fue posible advertir que los principales problemas que enfrentaron los alumnos para revisar sus propios textos, tuvieron que ver principalmente con el contenido y la forma del texto.

Otro hallazgo revelado es, que los equipos que revisaron se comportaron de distinta manera y centraron sus correcciones en aspectos diferentes. Uno de los equipos, por ejemplo, no construye ni elimina ningún nuevo enunciado, sólo se preocupan por dejar sus ideas "bien escritas" porque es un texto que "un público infantil va a leer". Para este equipo considerar los destinatarios de su texto se convierte en el indicador que guía su revisión, dato que nos parece importante mencionar porque a partir de esta idea, los estudiantes discuten la conveniencia de incluir ciertas palabras que consideran "no aptas para niños pequeños", controversia que resuelven con una fundamentación teórica-didáctica. A su vez, evitan hacer agregados que "extiendan la producción", en otros términos, relacionan un cuento largo con el hastío de sus posibles lectores.

Otro aspecto que también objetan es la inclusión del punto y aparte en dos enunciados que conforman un párrafo "porque se habla de la misma idea". En esta discusión también intervinieron factores longitudinales. Finalmente, los alumnos se orientan por las propiedades del género textual, es decir, por la consideración de distintos escenarios, lo que permite confirmar que desde la primera situación de revisión, algunos estudiantes prestan atención a dicho objeto de estudio, sin haber sido un objeto de reflexión sistemática del lenguaje.

Por otro lado, durante la sesión destinada para este tipo de revisión el otro equipo favorece algunas correcciones de forma. Sin embargo, la mayoría de las transformaciones se expresan en términos del contenido de la historia, en otras palabras, los jóvenes se centran en lo que quieren decir en "la producción". La creación de una nueva historia respetando algunos elementos de la narración original, les plantea problemas que aún no resuelven, lo que se observa al advertir las múltiples correcciones que hacen en su texto dentro y fuera del contexto escolar.

Derivado de la diversidad de transformaciones que llevan a cabo los equipos, es posible confirmar que la situación de revisión les permite hacer modificaciones en sus textos e introducir marcas de puntuación en sus escritos. Asimismo, compartir puntos de vista entre autores favorece la aparición de un mayor número de reconsideraciones acerca de lo que se escribió y en ambos casos, la propuesta de revisión resulta ser provechosa, ya que los equipos atienden a problemas distintos a partir de las propias necesidades de sus textos. La disposición

para revisar el propio texto anuncia un mejor producto final que no necesariamente se alcanza en la versión inicial.

Luego de haber dado cuenta de la forma en cómo los jóvenes detectan sus correcciones, es posible concluir que la "relectura" es uno de los quehaceres del lector que no se ha analizado suficientemente en el ámbito escolar. "Ante la relectura se advierten problemas: "algo", relativo al contenido o relativo a cómo está formulado ese contenido (qué dice/cómo lo dice), distinción muchas veces muy difícil de realizar" (Castedo, 2003, p. 269). Pero también la relectura promueve la discusión sobre los problemas planteados y posibilita la coordinación de diferentes puntos de vista, propicia la resolución cooperativa y el surgimiento de nuevos problemas (Lerner, 2002).

Respecto a la *revisión entre equipos,* luego del análisis de las sugerencias y/o recomendaciones de otros lectores, se observó entre los autores dos posiciones totalmente opuestas, una, en la que no se aceptan las sugerencias de corrección y otra, en la sí lo hacen. La primera posición se caracteriza porque el equipo discute la pertinencia de las sugerencias recibidas, los jóvenes consideran aceptar unas y descartar otras, pero no llevan a cabo ninguna corrección. En la segunda posición el equipo considera que las correcciones son pertinentes.

Respecto a la primera posición se desconocen las razones que impidieron la integración de las correcciones sugeridas al equipo, se puede quizás tal vez atribuir a suponer un efecto de superioridad por sobre sus revisores o en su defecto a un simple olvido. En cualquiera de los casos, esto es un área de oportunidad, dado que una entrevista pudo dar a conocer los motivos de sus decisiones, ello, además, hubiera permitido clarificar no sólo esta acción, sino otras referidas a la situación de revisión precedente. No obstante, pese a no contemplar tales observaciones en sus producciones finales, el equipo asume "posturas colectivas" que les permiten definir con mayor precisión la justificación de sus ideas ante el rechazo de algunas recomendaciones, reservando así su derecho a realizar modificaciones o no.

Caso contrario al equipo que atiende todas las sugerencias y que decide nuevamente realizar otras revisiones fuera del contexto escolar que abarcan múltiples factores. Respecto a este equipo es necesario agregar dos aspectos que llaman la atención a propósito de la situación de revisión transitada. La versión final de este equipo mostró una drástica disminución respecto al uso del párrafo, esto tuvo que ver con la caracterización del diálogo en el cuento, ya que al

eliminar el uso de línea para referir cuando cada personaje toma la palabra (a modo de guión teatral) disminuyó el tamaño del texto. Ello demuestra que, efectivamente los alumnos no son ajenos a la organización textual que implica el uso del punto y aparte.

El segundo aspecto atañe a la puntuación, ya se refirió que el equipo considera el uso del punto y aparte en su producción, lo que permite comprobar que, a partir de dichas revisiones se genera un notable incremento no sólo de esta marca, sino de otras (Castedo y Bello, 1999; Castedo y Waingort, 2003; Castedo, 2003; Wallace, 2012, Peláez, 2016). Las evidencias permiten confirmar entonces que "la introducción de la puntuación es quizás el aspecto más visible de la relectura y de la actividad de corrección" (Ferreiro, 1996, p. 158).

Salvo hacer o no las modificaciones efectivas en el texto, lo que muestran estos jóvenes es que son capaces de considerar más aspectos durante la revisión compartida que cuando ellos mismos la revisan. En la confrontación con puntos de vista alternos es posible dar cuenta de las propias limitaciones, en ese caso ambos equipos leen y releen, reparan en problemas no advertidos antes, señalan inadecuaciones, explicitan las razones y discuten su pertinencia.

Eso es una muestra también de que hablar y discutir sobre el lenguaje escrito es lo que permite construir el saber sobre el lenguaje: saber si se puede elegir una palabra "extravagante" o si conviene quitarla porque puede dar lugar al desconcierto, saber si conviene modificar o no un final para satisfacer las necesidades de otro tipo de lectores, etcétera. Esta interacción entre pares no propició la validación inmediata de soluciones, sino que se trató de momentos en los que los autores formularon argumentos sobre sus saberes de uso, para elegir unas u otras decisiones (Castedo y Waingort, 2003).

Las discusiones suscitadas entre pares propiciaron un ir y venir permanente entre el rol de lector y escritor, que unos y otros estudiantes asumieron alternativamente. Dado que la escritura es permanente y que los productos escritos siempre pueden ser objeto de reconsideración, se es consciente de que ambos equipos no lograron una escritura "perfecta" o completamente "acabada", pero seguramente alcanzaron un producto mejor a su primera versión.

Con relación a las variaciones de las situaciones de revisión (de los mismos autores y entre equipos) y sus efectos en la marcación de los textos con signos de puntuación, los datos revelan que existen efectos distintos según sea la variación de las situaciones de revisión por la

que transitaron y las necesidades de sus textos. Aún cuando se esperaba que en ambas situaciones las discusiones respecto a la integración del punto y aparte estuvieran presentes en uno u otro equipo y fueran razón de una mayor controversia sobre su multifuncionalidad, sólo en uno de los equipos se observó. Se considera que tal vez la elección de la muestra de equipos con usos primitivos del punto y aparte, hubieran permitido una mayor confrontación de ideas respecto de su uso.

Estudios anteriores de corte didáctico referidos en el marco teórico dan cuenta de los efectos de la revisión en el incremento de marcas de puntuación en los textos y de la importancia de instalar en el ámbito escolar situaciones de revisión, dado que, este tipo de situaciones favorecen la construcción del sistema de puntuación. Este estudio corrobora tales hallazgos en el ámbito particular de la formación docente inicial y le suma, las consideraciones referidas a la calidad literaria de la producción que hacen los normalistas. La investigación también muestra, de qué manera las condiciones de producción, los materiales de escritura y la realización de situaciones de revisión inciden en los modos en que los alumnos transforman y puntúan los textos.

Es preciso resaltar que, el trabajo aquí presentado más allá de mostrar a la revisión como un instrumento que garantiza un mejor producto, lo que subraya es la construcción de conocimientos mediante situaciones en las que la práctica social se trata de revisar textos. Seguramente los lectores a través de la descripción del trabajo realizado se percataron del exhaustivo y sobre todo "extenso" trabajo de campo realizado a propósito de esta investigación, que, sin duda, el documento no refleja fielmente. Es ahí donde se asume el desacierto ante la sistematización y análisis de los datos obtenidos, condición que obligó a delimitar el análisis a sólo dos situaciones de revisión.

Al inicio de este estudio se fluctuó entre desarrollar una investigación *psicogenética, psicolingüística* o *didáctica,* porque la ambición intentaba mostrar, las concepciones que tenían los sujetos sobre el objeto de estudio, las modificaciones que hacían en los textos a propósito de las situaciones de revisión, así como las interacciones de los jóvenes a razón del objeto de saber a partir de las intervenciones docentes. No fue posible hacer todo, pero sin duda fue posible aprender que cada una de esas cosas que se intentaban reflejar suscitaban un marco teórico y una metodología específica. Por ello, se reconoce que la mirada psicogenética y

psicolingüística del objeto de estudio abordado en este trabajo es limitada y merece ser estudiada con mayor profundidad por cada disciplina correspondiente.

Por último, el estudio además aporta que es posible pensar en procesos de formación docente inicial centrados en el conocimiento didáctico. Las prácticas de lectura y escritura son saberes de referencia para la construcción de dicho conocimiento por parte de los futuros docentes (Lerner et al., 2009). Es preciso rescatar la regularidad de las prácticas que, dadas en condiciones similares, podrían replicarse. No se trata de prescribir cómo enseñar para formar a otros, sino de elaborar y evaluar la evolución de las intervenciones formativas, que pueden consistir, como en este caso, en el diseño de situaciones donde los docentes de formación inicial desempeñan el papel de escritores, es decir, de adulto a adulto para analizar y conceptualizar la relación con las prácticas en la clase.

Esta investigación brindó la oportunidad de compartir la escritura en el espacio de formación y, en este sentido, contribuyó a configurar un cuerpo de experiencias compartidas de escritura y revisión que tuvo como objetivo proveer oportunidades no sólo para ejercerlas sino también para reflexionar sobre ellas. Se crearon así condiciones para una primera conceptualización referida a la escritura y revisión en tanto objetos de enseñanza, es decir en los procesos involucrados en los quehaceres del escritor y revisor.

Tal experiencia posibilitó reflexionar como productores de un texto, tomar conciencia de algunas operaciones realizadas durante la producción y formular así quehaceres generales del escritor que son contenidos relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como: revisar y reorganizar el texto a medida que se va produciendo, seleccionar expresiones propias del lenguaje que se escribe, diferenciándolo de la oralidad coloquial y considerando el punto de vista del destinatario (Lerner, 2009). Así como dar cuenta de la complejidad del acto de escritura, dado que implica atender simultáneamente a múltiples problemas y que involucra una interacción constante entre el escritor y el texto que se está produciendo.

Se ha confirmado “una vez más”, que la revisión de textos constituye un ámbito fructífero para la investigación, dado que, en esta práctica de escritura intervienen procesos reservados y sigilosos que, como diría Mirta Castedo (2003), en ocasiones son encubiertos por dispositivos experimentales que preceden en respuestas modeladas por las propias situaciones. Por tanto, es necesario concebir el aula de formación como un lugar de enseñanza que también

debe ser investigado, observar para comprender los mecanismos que efectivamente se desarrollan en las prácticas de formación de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria y evaluar los efectos que tales prácticas provocan en ellos.

En ese sentido, este trabajo no es más que una simple invitación a mirar la formación de los futuros docentes de otra manera, puesto que…

> *Se aprende a escribir escribiendo y se aprende a revisar revisando. Al hacerlo, se aprende sobre el lenguaje y al volver a revisar, el mismo u otro texto, se emplean los conocimientos construidos para revisar mejor y así sucesivamente (Castedo, 2003, p. 276).*

Referencias

Alvarado, M. y Ferreiro, E. (2000). El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *21*(1), 6-17.

Artigue, M., Douady, R., Moreno, L. y Gómez, P. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática.* Grupo Editorial Iberoamérica.

Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. A. (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación.* Editorial SM. http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf

Bartolomé, O. y Fregona, D. (2003). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. En Panizza, M. (Ed.). *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas* (pp. 131-162). Editorial Paidós.

Bautista, A. P. (2018). Las habilidades cognitivas de los normalistas en la producción de textos académicos [ponencia]. *Memoria del 2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* [CONISEN]. Aguascalientes, México. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P056.pdf

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo.* Fundación infancia y aprendizaje.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Miño y Dávila Editores.

Bronckart, J. P. (2008). Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. Diálogo con Jean-Paul Bronckart. *Revista Novedades Educativas,* (211).

Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura,* (9), 61-79.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques, 7*(2), 33–115. https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/

Brousseau, G. (1988). Los diferentes roles del maestro. En C. Parra y I. Saiz, (Comps.). *Didáctica de la Matemática. Aportes y Reflexiones.* Editorial Paidós.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas.* Libros del Zorzal.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, (49), 3-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación,* (26), 51-64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Editorial Graó.

Camps, A. y Milian, M. (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües.* Editorial Graó.

Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática.* Editorial Graó.

Cárdenas, V. I. (2001). *La zona visuográfica en la escritura de niños* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmczw1g5

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *Uni-Pluri/versidad, 2*(2). https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/13168

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación, 6*(20), 409-420. https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf

Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación, 8*(26), 321-324. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605

Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, 25*(1), 16-27.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Carlino.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa, 18*(57), 355-381.

Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación, 22*(1), 110-124.
https://www.aacademica.org/paula.carlino/236.pdf

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Editorial Paidós.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura.* Editorial Anagrama.

Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Editorial Graó.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Editorial Anagrama.

Castañeda, F., Montes, R. y Paz, C. M. (2017). Desarrollo de la competencia de investigación en las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas [ponencia]. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. San Luis Potosí, México.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2803.pdf

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 16*(3), 5-24.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf

Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. En memoria Académica.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf

Castedo, M. (2007). Notas sobre la Didáctica de la Lectura y la Escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 28*(2), 6-18.

Castedo, M. (2009). *El mundo de las brujas (1er. y 2do. año): Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje.* Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular. En Memoria Académica.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1176/pm.1176.pdf

Castedo, M. (2015). Reescritura y transformación de textos narrativos tradicionales producidos por parejas de niños en aulas multigrado. Análisis de algunos aspectos de la puntuación. En C. Muse. (Ed.). *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. 1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario* (127-138). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. En memoria Académica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13798/ev.13798.pdf

Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. En Ch. Bezerman. (Comp.). *Conocer la escritura: investigación escritura: investigación más allá de las fronteras* (pp. 47-70). Editorial Pontifica Universidad Javeriana.

Castedo, M. y Bello, A. (1999). Escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *1*(4), 5-29.

Castedo, M., Lerner D., Cuter, M. E., Kaufman, A. M., Kuperman, C. y Torres, M. (2015a). *Documento Transversal N°2. Leer y aprender a leer. Alfabetización en la Unidad Pedagógica.* Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación Argentina, Presidencia de la Nación.

Castedo, M., Lerner D., Cuter, M. E., Kaufman, A. M., Kuperman, C. y Torres, M. (2015b). *Documento Transversal N°3. Escribir y aprender a escribir. Alfabetización en la Unidad Pedagógica.* Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación Argentina, Presidencia de la Nación.

Castedo, M., Molinari, C. y Siro, A. (2005). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica.* Novedades Educativas.

Castedo, M., Molinari, C., Torres, M. y Siro, A. (2001). *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas.* Ministerio de Educación de la Nación de Buenos Aires.

Castedo, M. y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En H. R. Cucuzza (Dir) y P. Spregelburd (Codir.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 615-668). Editoras del Calderón.

http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/07/Castedo-M-yTorres-M.Teor-%C2%A6%C3%ADas-de-la-alfa..-copia.pdf

Castedo, M. y Waingort, C. (2003). Escribir y revisar y reescribir cuentos repetitivos: Segunda parte. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *2*(24), 36-48. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Castedo.pdf

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos, 35*(51-52), 149-162. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1979770

Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias.* Editorial Graó.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M. P. Pérez. (Coords.). *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Editorial Morata.

Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2018). Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. *Docencia y conocimiento, 15*(26), 8-12. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=505

Catach, N. (1980). La ponctuation. En C. Gruaz, R. Laufer, A. Lorenceau, L. Pasques, J. Perrot, C. Tournier, J. Verloot y L. G. Vedenina. (Eds.). *Langue française. La ponctuation* (pp.16-27). Larousse editorial.

Cavallo, G. y Chartier R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus Editorial.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Aique Grupo Editor.

Codesido, N. (2021). *Leer y escribir en la Universidad: Una experiencia de escritura en Ciencias Sociales* [Trabajo final integrador Especialización en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. En memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2042/te.2042.pdf

Collins, A. y Gentner, D. (1980). *A framework for cognitive theory of writing. Cognitive processes in Writing.* Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associate.

Colomer, T. (1996). ¿Cómo terminan los cuentos? *Espacios para la Lectura, 2*, 6-7.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación German Sánchez Ruipérez.

Dávalos, A. (2008). *La puntuación en la organización de textos infantiles propios y ajenos* [Tesis de Maestría, Facultad de Psicología y Educación Centro Universitario Querétaro]. Universidad Autónoma de Querétaro. https://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/6822/1/RI000797.pdf

Dávalos, A. (2016). *La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria.* [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2764

Dávalos, A. y Ferreiro, E. (2017) ¿Pueden los niños de primaria reflexionar y argumentar sobre la puntuación? En F. Rossi y C. Pontecorvo. (Eds.). *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative* (pp. 41-56). Valore Italiano.

Dávalos, A. y Ferreiro E. (2019). *Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva.* En E. Ferreiro, A. Dávalos, R. Puertas y J. Jiménez. (Eds.). *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español* (pp. 13- 58). HyA ediciones.

Díaz-Argüero, C. y Ferreiro E. (2013). La frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético. Insospechadas relaciones entre mayúsculas y minúsculas, en E. Ferreiro. (Ed.). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp.187-199). Siglo XXI Editores.

Díaz, N. L., Mora, T. E. y Razo, J. L. (2021). Propuesta teórica para identificar el nivel de desarrollo metacognitivo en docentes en formación desde dos perspectivas del sujeto: reflexión y refracción metacognitivas [ponencia]. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1072.pdf

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM]. (2018). *Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria.* Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM]. (2020a). *Programa del curso Prácticas sociales del lenguaje. Licenciatura en Educación Primaria.* Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM]. (2020b). *Programa del curso Literatura. Licenciatura en Educación Primaria.* Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri503.pdf

Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje.* Editorial Graó.

Dolz, J. y Schnewly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza Francófona. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura,* (11), 77-98. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985

Dorra, R. (1989). *Hablar de literatura.* Fondo de Cultura Económica.

Espinoza, D. (2011a). *Nociones infantiles sobre el uso y la función de la puntuación en un texto narrativo con discurso directo e indirecto*. [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas].

Espinoza, D. (2011b). El uso de la puntuación expresiva en un texto narrativo con discurso directo e indirecto: aproximaciones de niños de 7 a 12 años a la comprensión del sistema de puntuación [ponencia]. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Ciudad de México, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1657.pdf

Falchini, A. (2006). Pensar con palabras. La escritura: un objeto conceptual complejo. En O. Vallejos. (Comp.) *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza. Perspectivas y propuestas* (pp. 65-92). Ediciones Universidad Nacional del Litoral.

Falchini, A. (2007). La escritura como objeto de enseñanza: Decisiones teóricas y didácticas. En L. Granato y M.L. Móccero. (Comps.). *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA: Diálogo y contexto (357-371).* Universidad Nacional de La Plata. En memoria Académica.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14350/ev.14350.pdf

Ferreiro, E. (1991a). L' uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare. En M. Orsolini y C. Pontecorvo. (Eds.). *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 233-257). La nuova Italia.

Ferreiro, E. (1991b*).* La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *12*(3), 30-61. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

Ferreiro, E. (1996). Los límites del discurso: puntuación y organización textual. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo. (Eds.). *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp. 129-164). Gedisa Editorial.

Ferrerio, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica.* Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2001*).* La mise en page en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños*. Tópicos del Seminario (Universidad Autónoma de Puebla)*, (6), 77-91. http://www.topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/394/386

Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos.* Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe [CREFAL].

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito*. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11*(2), 13-34.

Ferreiro, E. (2019). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomie*. Journal for the Study of Education and Development Infancia y Aprendizaje*, *42*(1), 1-36.

Ferreiro, E. y Baez, M. (2008). Los niños como editores de un texto publicitario. *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*, *26*(47), 33-52.

Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2003). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional. *Revista di Psicolinguistica Applicata*, *3*(1), 91-107.

Ferreiro, E. y Pontecorvo C. (1999). Managing the written text: the beginning of puntuaction in childern´s writing. *Learning and Instruction*, *9*(6), 543-564.

Ferreiro, E. y Ribeiro Moreira, N. (1996). Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, I. Ribeiro Moreira, e I. García Hidalgo. (Eds.). *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas* (pp. 164-201). Gedisa Editorial.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, I. y García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa Editorial.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. y Zucchermaglio, C. (1996). Children's use of punctuation marks: The case of quotes speech. En C. Pontecorvo y M. Orsolini. (Eds.). *Children's Early Text Construction* (pp. 177-205). Lawrence Erlbaum Associates.

Figueras, C. (2001). *Pragmática de la puntuación.* Octaedro/EUB.

Figueroa, M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3*(1), 117-142. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_2000_1_05.pdf

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares.* Editorial Paidós.

Flower, L. y Hayes, J. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive Processes in Writing.* Hillsdale.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto.* https://isfd87-bue.infd.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática.* Editorial Horsori.

González, J. (2014a). Aproximación a la unidad párrafo. Un enfoque plural. *Estudios de Lingüística del Español, 35*, 161-188. https://www.academia.edu/40959263/Aproximaci%C3%B3n_a_la_unidad_p%C3%A1rrafo_Un_enfoque_plural

González, R. O. (2014b). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior.* ANUIES.

http://asambleaanuies.ibero.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Norma Editorial.

Hernández, S. P. (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior. XLIII, (3)*171, 171-174.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista171_S5ES.pdf

Joyce, J. (1922). *Ulises.* Shekespeare and Company.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(17), 37-66.
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704

Kalman, J. (2004a). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic.* Siglo XXI Editores.

Kalman, J. (2004b). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 5-28.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502602

Kalman, J. (2005). Mothers to Daughters, Pueblo to Ciudad: Women's Identity Shifts in the Construction of a Literate Self. En A. Rogers. (Ed.). *Urban Literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts. Hamburg: Publications and Information Unit, unesco Institute of Education* (pp. 183-210). Alsterdruck GmbH Hamburg.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139875

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134.
https://www.redalyc.org/pdf/800/80004608.pdf

Kaufman, A. M. (1993). Lengua en grados medio y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, 14*(1), 27-41.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n1/14_01_Kaufman.pdf

Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: cómo, por qué y para quién. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, 15*(3), 15-32. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Kaufman.pdf

Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas.* Aique Educación.

Kaufman, A. M. (2013). *El desafío de evaluar… Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria.* Aique Educación.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, 22*(1).

Klein, I. (2007). *La narración.* Eudeba.

Kuperman, C., Grunfeld, D., Cuter, M.E., Castedo, M. y Torres, M. (2012). *La enseñanza de la lectura y la escritura. Serie Temas de Alfabetización. Módulo 3.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005371.pdf

Larios, M.C. (2004). Una secuencia de composición de textos para la educación básica. En A. Pellicer y S. Vernon. (Coord.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en la escuela* (pp. 277-306). Editorial Aula nueva SM.

Lázaro, F. (1979). *Curso de Lengua española.* Grupo Anaya.

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. C. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner. (Eds.). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp.69-118). Editorial Paidós.

Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 15*(3), 33-54.

Lerner, D. (1998). Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular. *Textos en Contexto 4. La escuela y la formación de lectores,* (4), 24-39.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector: Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, (23)*3, pp.6-19. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf

Lerner, D. (2019). Trabajo colaborativo en investigación didáctica: una relación necearía y fructífera entre docentes e investigadores. *El trabajo colaborativo entre investigadores y docentes: experiencias, 51,* 30-40.

Lerner, D., Castedo, M., Alegría, M. y Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *11*(2), 110-119. https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v1-n2-alegría-cisternas/774-pdf-es

Lerner, D., Larramendy, A. y Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados,* (16), 106-113. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf

Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos Didácticos.* Editorial Paidós.

Luquez, S. (2003). *La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Luquez, S. y Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *24*(2), 50-61. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Luquez.pdf

Márquez, G. G. (1972). *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada.* Editorial Seix Barral.

Márquez, H. G. (2021). Producción de textos en la normal rural en el contexto de la pandemia. Una experiencia a través del uso de las tecnologías [ponencia]. *Memoria del 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* [CONISEN]. Sonora, México. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5561-3214-Ponencia-doc-_.pdf

Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach.* Sage Publications, Inc.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación [MECTN]. (2007). *Cuadernos para el aula: Lengua 6.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. https://www.educ.ar/recursos/119594/ensenar-lengua-en-el-segundociclo#:~:text=Este%20libro%2C%20dirigido%20a%20los,serie%20Cuadernos%20para%20el%20aula.

Molina, M. E. (2016). *Argumentar por escrito para aprender Letras y Biología en el ingreso a la universidad: ¿qué ocurre con el tiempo didáctico?* [Trabajo final integrador Especialización en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata (SEDICI). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57313/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Möller, M. A. (2010). *Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque Psicogenético* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba.

Möller, M. A. y Ferreiro, E. (2013). El diálogo en la historieta ¿Cómo elegir la puntuación apropiada? En E. Ferreiro. (Ed.). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp. 200-2017). Siglo XXI Editores.

Möller, M. A., Karlen, M.E., Zamprongo, G., Gutierrez V., Lucero, P. y Gonzaález, C. (2007). Las repeticiones y la puntuación en textos infantiles. *Cuadernos de Educación*, (5), 241-262. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/732/692

Morales, L. A., Guevara, A. y Orozco, M. I. (2021b). Situaciones didácticas para describir personajes prototípicos: un acercamiento al desarrollo de habilidades textuales en niños de segundo grado [ponencia]. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0923.pdf

Morales, L. A., Orozco, M. I. y Montoya, J. L. (2021a). Planteamiento de situaciones MACRO para escribir autobiografías: un proyecto de producción de textos en primer grado [ponencia]. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1079.pdf

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17*(25), 17-34. https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito… y temas aledaños.* Editorial Paidós.

Nemirovsky, M. (2001). Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. *Textos, didáctica de la lengua y la literatura, 27*(7), 53-64.

Nemirovsky, M. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y escritura.* Editorial Graó.

O'Donnell-Allen, C. (2004). Raising our voices: Transformative discourse in a teacher research group. *English Education, 37*(1), 50–74.

Orozco, M. I., Morales, L. A. y Aguilar, M. A. (2021). El uso de la inferencia para lograr mejores niveles de comprensión literal, de reorganización y crítica [ponencia]. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1196.pdf

Parkes, M. B. (1992). *Pause and effect. An introduction to the history of punctuation in the West*. Scolar Press.

Peláez, M. A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales* [Tesis de Magíster en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. En memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1288/te.1288.pdf

Piña, C. C., Soto, M. y Galván, A. (2015*).* Las prácticas de escritura en la formación inicial de profesores de educación primaria: entre la experiencia y el sentido [ponencia]. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Chihuahua, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2325.pdf

Propp, V. (1981). *Morfología del cuento: Seguida de las transformaciones de los cuentos maravillosos y de el estudio estructural y tipológico del cuento.* Editorial Fundamentos.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. y Svartik, J. (1972). *A Grammar of Contemporary English.* Longman.

Ramírez, A. G., Correa, L. V. y Barrios, E. M. (2017). La enseñanza de la composición escrita en las unidades de la upn: el caso de la escritura colaborativa [ponencia]. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. San Luis Potosí, México.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1675.pdf

Ramírez, I. (2021). Lectoescritura académica e investigación en Educación Superior [ponencia]. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Puebla, México.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0171.pdf

Real Academia Española [RAE]. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas.* Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. Santillana Ediciones Generales.

Real Academia Española [RAE]. (s.f.). Punto. En diccionario de la lengua española.Recuperado el 10 de agosto del 2023.
https://www.rae.es/dpd/punto

Reyes, S. (2020). La escritura académica en el marco de la investigación sobre educación normal. *Revista de Artes, Humanidades y Ciencias (A&H), 7*(12), 45-62. https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/56/50

Riestra, D. (2003). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua* [Tesis de doctorado, Universite de Geneve Faculte de Psychologie et des Sciences de l'education]. En memoria académica.
https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf

Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes.* Novedades Educativas.

Riestra, D. (2011). La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales. *SCRIPTA, Belo Horizonte, (15)*28, 171-203.

Riestra, D., Goicoechea, M. V. y Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura.* Noveduc.

Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista De Educación a Distancia (RED),* (22), 1-29.
http://revistas.um.es/red/article/view/111631

Rocha, I. L. (1994). *Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas* [Tesis de doctorado]. Pontifícia Universidad Católica de São Paulo.

Rocha, I. L. (1995). Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, *16*(4), 41-46. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n4/16_04_Rocha.pdf

Rocha, I. L. (1996). Pontuaçao e formato gráfico do texto: adquisiçoes paralelas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, *12*(1), 1-34.

Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana. De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela.* Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, B. (2009). Puntuación de textos narrativos (ajenos) en niños de 7 a 12 años [ponencia]. *Memoria del XI Congreso Nacional Investigación Educativa* [COMIE]. Ciudad de México, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1276-F.pdf

Rohman, D. G. (1965). Pre-Writing the Stage of Discovery in the Writing Process. College Composition and Communication, *16*(2), 106-112. https://www.jstor.org/stable/354885

Rohman, D. G. y Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing the construction and application of models for concept formation in writing.* Cooperative Research Project No. 2174. East Lansing: Michigan State University.

Ruvalcabar, O. y Rodríguez, J. (2019). Las estrategias metacognitivas y La motivación de Logro asociadas con La comprensión Lectora [ponencia]. *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Guerrero, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0958.pdf

Saada-Robert, M. y Balslev K. (2015). Las microgénesis situadas. Estudios sobre la transformación de los conocimientos. En Vaca, J., Aguilar V., Gutiérrez, F., Cano A., y A. Bustamante. (Eds.). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo* (pp. 397-434). Universidad Veracruzana, Instituto de Investigación en educación.

Saada-Robert, M. y Brun, J. (1996). Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética, *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, 26*(97), 25-38.

Sánchez, J. J., González, A. y Monroy, A. (2019). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE) 10*(19). https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/539/2356

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). *The psychology of written composition.* Routledge, Taylor & Francis Group. https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203812310&type=googlepdf

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje,* (58), 43-64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. En Y. Reuter. (Dir.). *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne: Peter Lang. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262

Schubauer-Leoni, M. (1986). El desarrollo cognitivo de los niños en la escuela primaria. La psicología del aprendizaje en las diferentes situaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, (279), 103-120. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70079?show=full

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. En Sensevy, G. y Mercier, A. (Eds). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 13-49). Editions Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Mercier, A. y Schubauer-Leoni, M. (2001). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches En Didactique Des Mathématiques, 20*(3), 263–304. https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/

Serna, E. (1994). *Amores de segunda mano.* Editorial Cal y Arena.

Siro, A. y Ferreiro, E. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. Fondo de Cultura Económica.

Smith, F. (1982). *Writing and the writer.* Heinemann Educational Book Co.

Solano, A. A., Ibáñez, R. G. y Robles, H. S. (2019). Procesos metacognitivos en la producción de textos escritos por alumnos de sexto grado de educación primaria y segundo semestre de licenciatura [ponencia]. *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Guerrero, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3757.pdf

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Stern, A. (1976). When is a paragraph?. *College Composition and Communication, 27*(3), 253-257. https://www.jstor.org/stable/357044

Teberosky, A. (1982). *Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Siglo XXI editores.

Teberosky, A. (1988). La dicté et la rédaction de contes entre enfants du même age. *European Journal of Psychology of Education, 3*(4), 399-414. https://www.jstor.org/stable/23422051

Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, *11*(3), 2-15. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Teberosky.pdf

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. ICE/Horsori.

Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009a). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, *32*(2), 199-218.

Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009b). Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, *30*(1), 18-28. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Teberosky.pdf/view

Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, *19*(1), 22-34.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas.* Editorial Anthropos.

Tolchinsky, L. y Sandback, A. (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, 11*(4), 11-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Tolchinsky.pdf

Vázquez, A., Miranda, M. C. y Landero, G. E. (2021). Percepciones de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía sobre el desarrollo de sus competencias investigativas: un estudio comparativo [ponencia]. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1880.pdf

Védénina, L. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Peeters-Selaf.

Velázquez, H. y Vilchis, K. (2017). Ciberplagio en las tesis de licenciatura [ponencia]. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0587.pdf

Velázquez, T. R., Vilchis, P. K. y Reyes, M. B. (2021). Manejo de fuentes de información en textos académicos de estudiantes normalistas [ponencia]. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0795.pdf

Vilchis, P. K. (2017). La producción académica en torno a la formación de habilidades investigativas para la docencia [ponencia]. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* [COMIE]. San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0590.pdf

Villalobos, J. (2005). Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, 26*(2), 42-53. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Villalobos.pdf

Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situaciones de producción y revisión de epígrafes* [Tesis de Magíster en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. En memoria Académica.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.743/te.743.pdf

Wallace, Y. y Dapino, M. (2012). Puntuación: desafíos y posibilidades de trabajo en el aula. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *9*(9), 97-117. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1462/1477

Weisz, T. (1998). *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis* [Tesis de doctorado, Universidad de Sao Paulo, Facultad de Psicología].

Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English.* Quelle & Meyer.

Zamudio, C. (2004). *El papel de la transcripción en la construcción del dato lingüístico* [Tesis de doctorado, El colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios].

Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos.* Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1041/ZavalaVirginia2002%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* (47), 71-79.

Anexos

Anexo A

Perspectivas teóricas de la escritura como proceso.

LA ESCRITURA COMO PROCESO RECURSIVO				
Enfoque Cognitivo	Enfoque sociocognitivo y situado (Didáctica España)	Escritura Académica (Writing Across the Curriculum, quehacer educativo)	Enfoque de base constructivista-psicogenética	Interaccionismo sociodiscursivo (Didáctica Francia)
Collins y Gentner (1980). Flower y Hayes (1980, 1996). Scardamalia y Bereiter (1987, 1992). Smith (1982).	Camps (1990, 1995, 2003). Camps y Zayas (2006). Castelló (2002). Fontich (2006).	Carlino (2004a, 2005). Castelló (2009). Camps y Milian (2008). Castelló (2007).	Tolchinsky y Sandbank (1990). Tolchinsky (1993). Castedo (1995, 2003). Lerner (2001). Castedo, Molinari y Siro (2005). Teberosky (1982, 1992). Kaufman (1993, 1994, 2007, 2013). Nemirovsky (1999, 2009). Wallace (2012). Castedo, Cuter, Kaufman, Kuperman y Torres, (2015a; 2015b).	Bronckart (2004, 2007, 2008). Schnewely (1994). Dolz y Schnewely (1997). Falchini (2006, 2007). Riestra (2003, 2006). Riestra, Goicoechea y Tapia (2014).

Anexo B

Sistematización de los contenidos trabajados.

Propósito general	A través de la propuesta se intentará hacer partícipes a los jóvenes de la cultura escrita de la mano de los cuentos con el propósito tanto de avanzar en el conocimiento del género y del lenguaje que se escribe (el lenguaje de los cuentos) y en la adquisición de las prácticas que desarrolla todo lector y escritor al momento de interpretar y producir textos, como en la adquisición del sistema de puntuación. Se trata de brindar oportunidades para que los estudiantes se vinculen de manera personal y compartida con algunas obras literarias de autores contemporáneos y del patrimonio universal en torno al personaje elegido (lobo).
Propósito específico	Hacer vivir a los docentes en formación la práctica de revisión "intensamente" y al mismo tiempo, aprender algo más sobre el lenguaje escrito y el sistema de puntuación.
Propósitos didácticos	Proponer situaciones didácticas que ofrezcan oportunidades de enseñar y de aprender algunas de las prácticas del lector y del escritor puestas en juego al leer varias versiones de diferentes cuentos, y renarrar, por escrito, algunas de esas historias o producir una nueva con transformaciones. Generar espacios de reflexión metalingüística.
Contenidos de uso de la lengua	*Quehaceres del lector* ● Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio. ● Seguir la lectura de quien lee en voz alta. ● Adecuar la modalidad de lectura a las características de la obra y de la situación en que se lee. ● Expresar los efectos que las obras producen en el lector. ● Releer para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas. ● Releer para reflexionar acerca de cómo se logran diferentes efectos por medio del lenguaje. ● Usar el conocimiento sobre el autor y sobre el mundo para interpretar más ajustadamente el texto. ● Valorar la experiencia literaria como experiencia estética. ● Participar en una comunidad de lectores de literatura. ● Autocontrolar la interpretación del texto. ● Usar el contexto para desentrañar significados.

	● Utilizar información provista por otros textos para anticipar el contenido y para enriquecer las interpretaciones. ● Evocar otros textos a partir del leído. ● Interpretar un texto a partir de lo que se sabe de otro. *Quehaceres del escritor* ● Recurrir a la lectura con un propósito determinado. ● Tomar en cuenta al destinatario. ● Decidir cuál va a ser la posición del enunciador y sostenerla durante toda la producción. ● Consultar con otros mientras se escribe. ● Recurrir a diferentes materiales de lectura. ● Revisar mientras se está escribiendo. ● Revisar las distintas versiones. ● Editar el texto producido. *Quehaceres del escritor, estrategias discursivas y recursos lingüísticos.* ● Evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias. ● Controlar que toda la información guarde relación con el tema seleccionado. ● Cuidar que las distintas partes del texto se vinculen entre sí de manera coherente. ● Asegurarse de que los textos se parezcan a los del mismo género que circulan socialmente. ● Recursos empleados para producir efectos: miedo y engaño. ● Intertextualidad. ● Facilitar la comprensión e interpretación de lo escrito por parte del lector mediante el empleo de los signos de puntuación. ● Reflexión sobre el lenguaje que se escribe: signos y marcas de puntuación (Focalizar el uso del punto y aparte).

Anexo C

Secuencia didáctica de revisión.

SESIÓN 10 (100 min)	**Revisión del cuento de Caperucita.**
Planificación de clase: Revisión de los mismos autores sobre su producción.	
Propósitos	**Comunicativo:** - Ofrecer a los alumnos un ámbito en el que revisar tiene sentido porque es el medio más apropiado para cumplir con determinados propósitos. - Aprender a leer y releer lo que escribieron -salir del lugar del que escribe y ponerse en lugar del lector-. - Revisar para asegurarse de que se cumplen los propósitos comunicativos, que se logren los efectos deseados, que se tiene en cuenta el destinatario o advertir cuando no se entiende y buscar las marcas del texto que pueden ayudarlo a comprenderlo mejor. **Didáctico:** - Controlar la puntuación para advertir al lector. - Marcar en los escritos separaciones que permitan al lector comprender más fácilmente. - Aprender progresivamente a emplear los signos de puntuación. - Adecuar el texto que se produce en la situación comunicativa en la que se inserta y trabajar sobre él para pulirlo, a fin de alcanzar los propósitos comunicativos que motivaron su producción. - Instalar la relectura de lo producido como parte del quehacer del escritor.
Contenidos	✓ Revisar las distintas versiones de lo que se está redactando hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito. ✓ Evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias. ✓ Controlar si todas las informaciones que se han ido incorporando al texto guardan relación (y lo hacen de manera ordenada y coherente) con el tema seleccionado, evitando digresiones innecesarias o inadecuadas. ✓ Cuidar que las distintas partes del texto se vinculen entre sí de manera coherente. ✓ Asegurarse de que los textos que están escribiendo se "parezcan" a los textos del mismo género que circulan socialmente. ✓ Facilitar la interpretación de lo escrito por parte del lector, mediante el empleo de distintos signos de puntuación, en relación con lo que se quiere expresar y con el propósito que ha guiado la escritura.

¿Qué va a enseñar la maestra?	¿Cómo saber si los estudiantes normalistas aprenden?
A resolver los múltiples problemas que se presentan en el proceso de redacción.	*Si elige los recursos de la lengua más adecuados para alcanzar el propósito que ha orientado la producción del texto. *Si reconoce rupturas en la progresión temática del texto. *Si advierte qué partes del texto aparecen desvinculadas entre sí o con una conexión demasiado débil. *Si se posicionan como lectores para revisar teniendo en cuenta al destinatario (si resulta claro, si se entiende, si produce el efecto deseado). *Si detectan repeticiones innecesarias o ambigüedades y prueban otros recursos para resolverlas. *Si lee y releer lo producido, atendiendo tanto al sentido como a las marcas en sí mismas.
A leer, releer y revisar lo que se está escribiendo, para realizar, de manera consecuente, las modificaciones que se consideren pertinentes, con el propósito de constituir estas actividades como quehaceres fundamentales del proceso de escritura.	*Si revisa lo que escribe mientras se escribe y las distintas versiones de lo que se está escribiendo hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito. *Si intercambia con otros acerca de las decisiones que se van asumiendo mientras se escribe a partir del uso de borradores: discutir acerca de los datos, episodios, situaciones, frases y palabras a incluir, utilizando argumentos cada vez más precisos. *Si recurre a distintas obras para buscar ideas o resoluciones de problemas relacionados con la escritura propia. *Si tematiza ciertos problemas lingüísiticos y comunicativos y busca estrategias de solución para los problemas planteados.

1. **Presentación**

La docente inicia la clase leyendo: *"El cuento más contado"* de Viviana Mansour y Mariana Villanueva para centrar la atención de los alumnos en el inicio de la clase. En seguida lleva a cabo el pase de lista entregando a cada alumno su gafete, debido a que es la primera clase de manera presencial. Da la bienvenida a esta nueva modalidad de trabajo. Enseguida comenta con ellos cómo ha sido la lectura de las primeras versiones de los cuentos que han escrito, es decir *¿Cómo les fue? ¿Qué dificultades tuvieron?*

2. **Lectura del cuento "Lo que no vio Caperucita Roja" de Mar Ferrero.**

La docente les comenta que leerá una versión del cuento de Caperucita que le recomendó Melibea del grupo de 3D a través de la plataforma moodle:

"Esta versión es de la editorial Edelvives y la escribió e ilustró Mar Ferrero, es ilustradora, diseñadora y autora de varios libros infantiles. Entre ellos está "Lo que no vio Caperucita Roja", una original y divertida versión del cuento clásico. También publicó una nueva obra, "La receta de Hans y Greta", que conserva el mismo espíritu que la obra anterior. Mar Ferrero es una sensacional ilustradora, pero también escritora, diseñadora gráfica y pintora. Una artista multidisciplinar con una trayectoria tan prolífica como impecable. Con estudios de Bellas Artes en Madrid, Mar ha colaborado con la mayor parte de las editoriales dedicadas a los libros educativos e infantiles: Edelvives, Santillana…"

Después de la lectura, favorecer un intercambio entre lectores. Qué pudiera iniciar con: *¿Qué tal les pareció esta versión? ¿En qué se parece a la versión del cuento que ustedes escribieron?*

3. **Revisión de los mismos autores sobre su producción.**

La docente les solicita que se reúnan nuevamente por equipos, otorga a cada equipo su versión impresa del cuento realizada, y les solicita que lleven a cabo una primera revisión de su propio texto. Les pide que indiquen, marquen, señalen, posibles modificaciones o correcciones en su texto. Si tienen alguna duda, la docente señala que ha traído las versiones impresas de los cuentos leídos (Cuentos tradicionales y contemporáneos con lobos), por si pudieran ser de apoyo. Es una situación "donde los autores se enfrentan con su propia producción sin colaboración inmediata de sus pares o el docente… La función de esta situación consistió en colocar a los aprendices en el lugar del lector y del escritor al mismo tiempo, es decir la situación de revisión más frecuente en nuestra cultura" (Castedo y Waingort, 2003, p. 4).

Se trata de explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escritor por parte de los jóvenes sin la asistencia directa y sostenida de la docente, haciendo interactuar en la misma situación a autores con potenciales lectores. Los estudiantes, distribuidos en equipos discutirán la escritura que produjeron y decidirán las modificaciones a realizar. Se evitará, en todo lo posible, la intervención directa de la docente sobre el contenido y así como plantear la solución de un problema que los jóvenes no pudieran resolver por sí mismos.

4. **Formulación.**

La docente solicita a los equipos que compartan con sus compañeros *¿Cuáles fueron los tipos de modificaciones que realizaron a sus textos?*

SESIÓN 11 (100 min)	**Revisión del cuento de Caperucita.**
Planificación de clase: Revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos.	
Propósitos	**Comunicativo:** - Aprender a leer y releer lo que escribieron -salir del lugar del que escribe y ponerse en lugar del lector-. - Revisar para asegurarse de que se cumplen los propósitos comunicativos, que se logren los efectos deseados, que se tiene en cuenta el destinatario o advertir cuando no se entiende y buscar las marcas del texto que pueden ayudarlo a comprenderlo mejor. **Didáctico:** - Revisión en grupos de un texto ajeno y toma de notas de los temas que se revisan.

	- Instalar la relectura de lo producido como parte del quehacer del escritor.
Contenidos	✓ Revisión colectiva de los textos escritos. ✓ Revisar es parte del aprendizaje de escribir, revisar un texto ajeno plantea problemas distintos que la revisión de un texto propio.

¿Qué va a enseñar la maestra?	**¿Cómo saber si los estudiantes normalistas aprenden?**
A compartir con otros pares o adultos, sus experiencias como escritores.	*Si revisan el texto escrito con otros. *Si someten su texto a consideración de otros. *Si comparte sugerencias y/o recomendaciones sobre el texto con sus compañeros. *Si expresan lo que quiso hacer el autor, es decir si mencionan que la división en párrafos es intencional.
A identificar los diversos usos del punto y aparte.	*Si comparte sus conocimientos previos respecto al uso del punto y aparte. *Si refieren al uso del punto y aparte a la descripción minuciosa de un lugar o de un personaje. *Si refieren al uso del punto y aparte a la aparición de un nuevo personaje. *Si refieren al uso del punto y aparte a un cambio de espacio, un salto temporal hacia momentos posteriores o anteriores al tiempo del relato. *Si refieren al uso del punto y aparte una acción o hecho que permite el avance de la historia.

PRIMER MOMENTO (Sesión de 50 minutos)

1. **Lectura del cuento "Una Caperucita Roja" de Marjolaine Leray.**

La docente comparte la lectura en voz alta del cuento el de "Una Caperucita Roja", recomendación propuesta por una de las estudiantes. Refiere a la autora Marjolaine Leray nacida en Francia en 1984, en un pequeño pueblo de Loire-Atlantique. Realizó estudios de

Comunicación visual en la escuela Duperré en París. Actualmente es una diseñadora profesional. Lee la recomendación hecha por la editorial del libro: "Una caperucita roja pasea tranquilamente por el bosque cuando es capturada por el lobo… Pero ésta caperucita no se deja intimidar muy fácilmente. Una cáustica versión del más famoso cuento para niños, que hará reír a todos… inclusive a muchos adultos".

2. **Espacio de intercambio.**

La docente abre un pequeño espacio de intercambio para que los estudiantes compartan sus efectos e impresiones sobre el cuento leído. Ella puede orientar la participación de los alumnos hacia las imágenes, la caligrafía, los colores empleados y los recursos de la escritura que la autora emplea, como por ejemplo las onomatopeyas, signos de admiración, interrogación y puntos suspensivos.

3. **Revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos.**

Enseguida la docente entrega de manera impresa una versión diferente a la propia de cada equipo, es decir producida por otro de los equipos. Solicita que por parejas en un primer momento lleven a cabo la revisión de los textos, y después se reúnan por equipos para que pongan en común sus posibles recomendaciones. La docente solicita que en una hoja escriban *¿Cuáles serían las posibles sugerencias y/o recomendaciones que les harían al cuento de sus compañeros?* Los alumnos podrán apoyarse de una de las producciones impresas para indicar sus posibles sugerencias o recomendaciones. Esta situación busca "desarrollar la reflexión sobre los temas producidos a través del intercambio de opiniones y críticas entre compañeros. Se intercambiaron las producciones completas de unos autores con otros para opinar sobre las mismas y sugerir modificaciones" (Castedo y Waingort, 2003, p. 5)

4. **Consideración de sugerencias realizadas por otro de los equipos.**

La docente entrega a cada uno de los equipos las sugerencias y/o recomendaciones desarrolladas por los equipos, a fin de que las lean, y reflexionen su pertinencia e integración en sus propias producciones. En todos los casos, serán los autores quienes se reserven el derecho a realizar modificaciones o no, en función de aquello que ellos consideren querer expresar" (Castedo y Waingort, 2003).

SEGUNDO MOMENTO (Sesión de 50 minutos)

1. **Revisión colectiva, de toda la clase, sobre algunas producciones de unos equipos de autores (uso de los párrafos en sus textos).**

La docente muestra en pantalla extractos de cuentos obtenidos de sus propias producciones, algunas de las cuáles evidenciarán que el texto está escrito todo seguido (sin división correcta de párrafos) o en su defecto los párrafos son muy extensos y solicita a cada uno de los equipos que compartan el *¿Por qué organizaron su cuento de esa manera? Es decir ¿Por qué pusieron el texto de esa forma? ¿Por qué dividieron el cuento así?* Ante las posibles intervenciones de los estudiantes la maestra puede desarrollar las siguientes intervenciones (devoluciones) durante las aportaciones de los y las jóvenes: *¿Por qué utilizaron párrafos? ¿Cuándo utilizamos el punto y aparte? ¿Y entonces el punto y seguido? ¿Podrías mostrarme en la producción de tu equipo un ejemplo de cómo emplearon el punto y aparte de cierta manera? ¿Coincide el uso que les dimos a los puntos (aparte y seguido) con las ideas de otros equipos? ¿Por qué si el punto y aparte se utiliza cuando hay un cambio de idea, en este momento (refiriéndose a momentos donde hay un diálogo de por medio que mantiene la misma idea) emplearon punto y aparte?* Mientras los alumnos comparten sus ideas la docente las va registrando en un papel afiche.

> Son situaciones donde la maestra presenta a los niños la producción completa de un equipo o pasajes de varias producciones que comparten un mismo tipo de problemas. Toda la clase opina sobre las producciones, señalando cuestiones a modificar y posibles soluciones…son los autores los que deciden las modificaciones (Castedo y Waingort, 2003, p. 4).

2. Acuerdos.

La docente debido a que distingue que en las producciones los equipos no han puntuado un texto con un firme argumento, los cuestiona respecto a que, entonces *¿Qué debemos hacer? ¿O cómo le hacemos?* Con el uso de esta marca de puntuación respecto a nuestras propias producciones. Solicita que le dicten para registrar los acuerdos que deberán considerar cada uno de los equipos respecto a *¿Cómo debemos incluir el punto en nuestras propias producciones? ¿Qué características debemos de considerar para saber dónde ponerlo*? Al momento de dictar la enunciación de cómo saber en qué momento agregar un punto y aparte o punto y seguido, la docente intervendrá cuestionando a los jóvenes respecto a: *¿Cómo saben eso que manifiestan? ¿Dónde dice? ¿Cómo podemos estar seguros de esa información que nos comparten? ¿Cómo podemos argumentar estas ideas? ¿Estamos completamente seguros de que en el cuento el punto y aparte se usa solamente para cuando hay un cambio de idea?*

La docente invita a que de tarea investiguen *¿Cómo podríamos argumentar el uso del punto en nuestras producciones?*

SESIÓN 12 (100 min)	**Revisión**
Planificación de clase: Reflexión sobre los usos del lenguaje.	
Propósitos	**Comunicativo:** - Aprender a leer y releer lo que escribieron -salir del lugar del que escribe y ponerse en lugar del lector-. - Revisar para asegurarse de que se cumplen los propósitos comunicativos, que se logren los efectos deseados, que se tiene en cuenta el destinatario o advertir cuando no se entiende y buscar las marcas del texto que pueden ayudarlo a comprenderlo mejor. **Didáctico:** - Controlar la puntuación para advertir al lector. - Marcar en los escritos separaciones que permitan al lector comprender más fácilmente. - Aprender progresivamente a emplear los signos de puntuación. - Instalar la relectura de lo producido como parte del quehacer del escritor.
Contenidos	✓ Uso del punto y aparte para indicar el cambio de trama y episodios. ✓ Uso del punto y aparte para cambiar de descripción a narración (cuándo se pasa de la descripción del personaje que normalmente está en tiempo durativo). ✓ Uso del punto y aparte para cambiar de descripción a diálogo.

¿Qué va a enseñar la maestra?	¿Cómo saber si los estudiantes normalistas aprenden?
A compartir con otros pares o adultos, sus experiencias como escritores.	*Si revisan el texto escrito con otros para integrar los nuevos aprendizajes. *Si comparte la información que investigó. *Si distingue los diversos usos del punto y aparte empleados en el cuento.
A identificar los diversos usos del punto y aparte.	*Si refiere más allá del concepto de punto y aparte limitado a separar párrafos. *Si reconstruye el uso del punto y aparte, más allá de emplearlo como separador de ideas diferentes. *Si distingue que el uso del punto y aparte es empleado de manera particular en el portador textual: cuento. *Si aprecia los diversos usos del punto y aparte empleados por los escritores en los cuentos.

1. **Lectura del cuento "Caperucita Verde" de Bruno Munari.**

La docente comparte la lectura en voz alta del cuento "Caperucita Verde" de Bruno Munari y Enrica Agostinelli, libro ubicado en la mayoría de las bibliotecas de las escuelas primarias. Refiere al autor:

"Bruno Munari (Milán, 24 de octubre de 1907 – 30 de septiembre de 1998) fue diseñador, poeta, escultor, pedagogo y autor de libros. Es considerado uno de los mejores diseñadores industriales y gráficos del siglo XX. Aportó contribuciones fundamentales en diversos campos de la expresión visual y no visual con una investigación polifacética sobre el tema de la luz, el movimiento y el desarrollo de la actividad creativa y la fantasía en la infancia mediante juegos".

La docente también puede cuestionar a los alumnos antes de la lectura respecto a *¿Cómo será esta Caperucita? ¿Dónde vivirá? ¿Cómo será la abuelita, la madre y el lobo?* Estas preguntas sólo son pertinentes en este momento, debido a que los y las jóvenes cuentan con un repertorio de lectura suficiente sobre el cuento para poder prever esta información.

2. **Espacio de intercambio.**

La docente abre un pequeño espacio de intercambio para que los estudiantes compartan sus efectos e impresiones sobre el cuento leído. Ella puede orientar la participación de los alumnos hacia las Caperucitas de este cuento, respecto a que cada una es de un color, presentan grandes diferencias con respecto a Caperucita Roja, en el cuento leído es una niña muy despabilada, que además cuenta con muy buenos y eficaces amigos, así que siempre dejan al lobo con las ganas. Los distintos colores de las Caperucitas juegan un papel importante, pues crean ambientes diferentes, en este caso verde a la naturaleza salvaje del bosque.

3. **¿Qué encontraron?**

La docente solicita que compartan en plenaria la información que encontraron respecto a la búsqueda y funcionamiento del punto y aparte. Contrasta la información proporcionada con la vertida en la sesión pasada. Y propone tomar nota de los nuevos acuerdos respecto a su uso.

4. Regresar a los portadores textuales.

La docente invita a los estudiantes a analizar diversos extractos de los cuentos leídos con anterioridad en la situación didáctica fundamental de "lectura a través del maestro" y solicita que por parejas clasifiquen la regularidad que es posible apreciar respecto al uso del *punto y aparte* que hacen los escritores del cuento, para compartirla con sus compañeros:

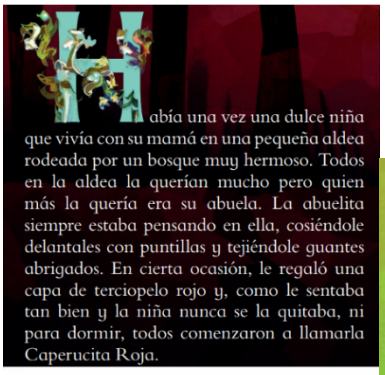
- *Uso del punto y aparte para insertar un diálogo:*

Primero hizo cien deliciosos panqueques, y por la noche los dejó en la puerta de la casa de la gallina.
-Come bien, gallinita querida. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi Estofado!

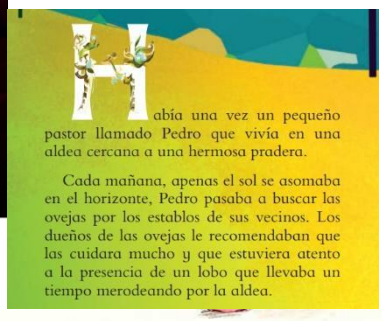
Esta vez sí que se enojaron. Cuando vieron cómo Pedro se reía de ellos por haber caído en su broma, se prometieron no dejar que los engañara nuevamente.

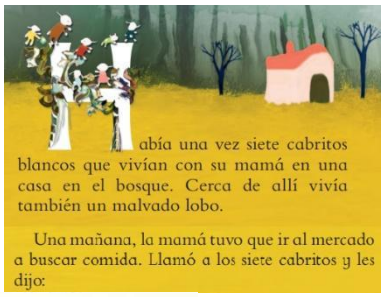
—Esto no es una broma —decía uno.

- *Uso del punto y aparte para insertar un diálogo:*



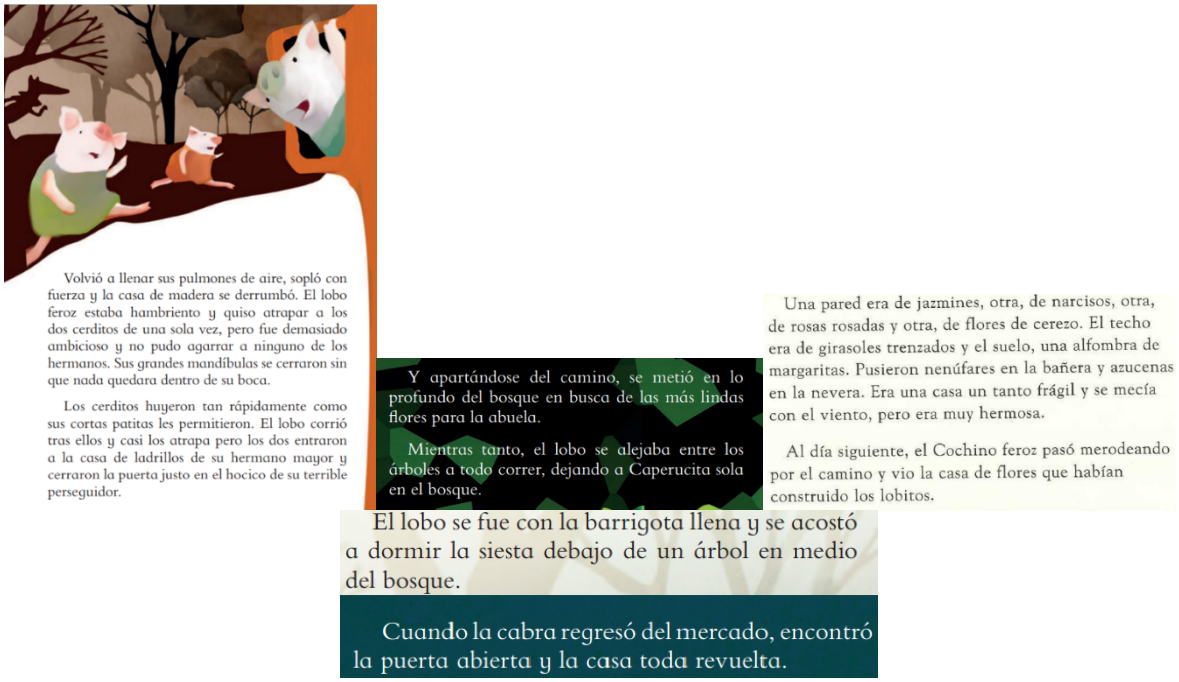
Cierto día, la mamá de Caperucita hizo una tarta, llenó una botella de leche y pidió a la niña que fuera a llevárselas a la abuela, que estaba enferma.





Había una vez tres tiernos lobitos de piel mullida y colas de pelusa que vivían con su mamá. El primero era negro, el segundo, gris y el tercero, blanco. Un día, la loba llamó a los lobitos y les dijo:

- *Uso del punto y aparte entre los episodios.*



Volvió a llenar sus pulmones de aire, sopló con fuerza y la casa de madera se derrumbó. El lobo feroz estaba hambriento y quiso atrapar a los dos cerditos de una sola vez, pero fue demasiado ambicioso y no pudo agarrar a ninguno de los hermanos. Sus grandes mandíbulas se cerraron sin que nada quedara dentro de su boca.

Los cerditos huyeron tan rápidamente como sus cortas patitas les permitieron. El lobo corrió tras ellos y casi los atrapa pero los dos entraron a la casa de ladrillos de su hermano mayor y cerraron la puerta justo en el hocico de su terrible perseguidor.

Y apartándose del camino, se metió en lo profundo del bosque en busca de las más lindas flores para la abuela.

Mientras tanto, el lobo se alejaba entre los árboles a todo correr, dejando a Caperucita sola en el bosque.

Una pared era de jazmines, otra, de narcisos, otra, de rosas rosadas y otra, de flores de cerezo. El techo era de girasoles trenzados y el suelo, una alfombra de margaritas. Pusieron nenúfares en la bañera y azucenas en la nevera. Era una casa un tanto frágil y se mecía con el viento, pero era muy hermosa.

Al día siguiente, el Cochino feroz pasó merodeando por el camino y vio la casa de flores que habían construido los lobitos.

El lobo se fue con la barrigota llena y se acostó a dormir la siesta debajo de un árbol en medio del bosque.

Cuando la cabra regresó del mercado, encontró la puerta abierta y la casa toda revuelta.

5. **Compartir los resultados.**

La docente solicita a los estudiantes que compartan los resultados del análisis de los extractos que leyeron: *¿Cómo clasificaron los textos? ¿Cuáles textos corresponden a la clasificación que describen? ¿Por qué? ¿Estos usos del punto y aparte coinciden con nuestras ideas?*

6. **Institucionalización**

La docente corrobora el análisis de los estudiantes respecto a los textos y confirma que el uso del punto y aparte en el portador textual: "cuento" puede utilizarse cuándo se pasa de la descripción del escenario o de uno de los personajes (que normalmente está en tiempo durativo), al cambiar de descripción a diálogo y entre los episodios.

7. **Modificaciones a sus textos.**

La docente invita a los estudiantes a desarrollar las adaptaciones adecuadas respecto al uso del punto y aparte en sus textos.

Nota: Debido a que el siguiente lapso corresponde a una jornada de prácticas docentes por dos semanas por parte de los jóvenes, se les solicita que lleven a cabo la lectura del cuento que elaboraron con sus propios alumnos a fin de conocer los posibles efectos e impresiones que provoca la historia en ellos. Con la intención de que el texto cumpla su finalidad comunicativa, pero cuándo regresen desarrolle su función didáctica.

Anexo D

Estructura de la secuencia didáctica.

MOMENTOS	SESIONES	ACTIVIDAD
Lectura a través del maestro de cuentos tradicionales.	**SESIÓN 1** (Modalidad Virtual)	Lectura a través del maestro. Abrir un espacio de intercambio. Cuento de "Caperucita Roja", versión de Charles Perrault.
	SESIÓN 2 (Modalidad Virtual)	Lectura a través del maestro. Abrir un espacio de intercambio. Cuento de "El lobo y los siete cabritillos" de los Hermanos Grimm.
	SESIÓN 3 (Modalidad Virtual)	Lectura a través del maestro. Abrir un espacio de intercambio. Cuento popular de "Los tres cerditos". ● Cuadro comparativo de lobos.
Lectura a través del maestro de cuentos contemporáneos.	**SESIÓN 4** (Modalidad Virtual)	Lectura a través del maestro. Abrir un espacio de intercambio. Cuento "El estofado de lobo" de Keiko Kasza y "El lobo sentimental" de Geoffroy de Pennart.
	SESIÓN 5 (Modalidad Virtual)	Lectura a través del maestro. Abrir un espacio de intercambio. Cuento "¡De repente!" de Colin McNaughton, "Caperucita Roja y el lobo" y "Los tres cerditos" de Roald Dahl.
	SESIÓN 6 (Modalidad Virtual)	Lectura a través del maestro. Abrir un espacio de intercambio. Cuento "¡La verdadera historia de los tres cerditos!" De Jon Scieszka y Lane Smith.
Los estudiantes producen una nueva versión de Caperucita Roja, Los tres chanchitos o El lobo y los siete cabritos.	**SESIÓN 7** (Modalidad Virtual)	Planificar el texto considerando para quién se escribe y con qué propósito.
	SESIÓN 8 y 9 (Modalidad Virtual)	Producir la primera versión de la historia (Textualización).
	SESIÓN 10 (Modalidad Presencial)	Revisión diferida de los mismos autores sobre su producción.
	SESIÓN 11 (Modalidad Presencial)	Revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos.

	SESIÓN 12 (Modalidad Presencial)	Reflexión sobre los usos del lenguaje. ● Uso del punto y aparte en el cuento.
	SESIÓN 13 (Modalidad Virtual)	Edición

Anexo E

Claves para la interpretación del registro de clase.

Clave	Interpretación
//	Entre diagonales delante del texto la acción desarrollada: Lee, escribe…
Ma:	Se designa a maestra.
Ao:	Participación de un alumno.
Aa:	Participación de una alumna.
Aaos:	Participación de sólo algunos alumnos.
Aos:	Participación de todos los alumnos.

Anexo F

Número de párrafos de cada uno de los textos.

	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
Grado y Grupo	3D				3E			
Versión inicial (VI)	9	53	30	47	11	35	11	83
Versión final (VF)	33	55	47	48	16	35	40	55
Diferencia	+24	+2	+17	+1	+5	=	+29	-28

Anexo G

Categorización de los enunciados.

0 CONSERVACIÓN (C): los jóvenes conservan el mismo enunciado sin modificación alguna.

1 TRANSFORMACIONES:

A) Transformación completa

Construcción de un nuevo enunciado (NE): los jóvenes añaden léxico nuevo o léxico nuevo y marcas de puntuación y crean así un nuevo enunciado.

Eliminación de un nuevo enunciado (EE): los jóvenes eliminan léxico nuevo o léxico nuevo y marcas de puntuación y crean así un nuevo enunciado.

B) Transformación interna.

Transformaciones de enunciados por agregado intra enunciado (TEA): los jóvenes añaden léxico nuevo o léxico nuevo y marcas de puntuación en un enunciado existente, en el eje sintagmático.

Transformaciones de enunciados por supresión intra enunciado (TES): los jóvenes eliminan el texto ya escrito y/o marcas de puntuación en un enunciado existente en el eje sintagmático.

Transformaciones de enunciados por reemplazo acompañadas o no de agregados o supresiones (TER): los jóvenes suprimen parte del texto ya escrito o marcas de puntuación empleadas en la VI y agregan otras distintas en el mismo lugar paradigmático.

Anexo H

Versión final del cuento "La dulce niña de caperuza roja".

La dulce niña de caperuza roja

AUTORES

Melibea Guadalupe Silva Medina
Jorge Aaron Monreal Herrada
María Guadalupe Llamas Padilla
Juana Guadalupe Silva Guevara
Emanuel Ruiz Escamilla
Leticia Margarita Sánchez Guillen
Anahí Hervert Ávila
Ana Victoria Martínez García

Enero 2022

Ilustración: María Guadalupe Llamas Padilla

Todo comenzó un día nublado de Diciembre, donde las últimas hojas de los árboles se esparcían por el viento, y la brisa se sentía tan helada como la caricia de un copo de nieve.

En ese lugar tan bello y tranquilo, vivía aquella niña de la que tanto hemos oído hablar, su inocencia y amabilidad la hacían especial, tanto que se ganaba el corazón de cualquier ser que se topaba con ella. Vivía en una casa pequeña y colorida, y aunque no muy elegante, en ella no faltaba la armonía. Su madre Julieta era la protectora del hogar, pues el padre de la pequeña falleció en el derrumbe de una mina ubicada lejos del bosque, cerca de las montañas... ella era su adoración, y él la de ella.

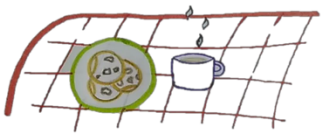
Esa mañana, se escuchó el sonar del teléfono

- ¡Ring, Ring!

- ¿Quién llama? -dijo la tierna madre-

- Es mi abuela, dice que se encuentra muy enferma, que si por favor podríamos llevarle un poco de comida. - Caperucita contestó con el rostro triste.

- ¡Claro Caperucita! - exclamó la madre dirigiéndose rápidamente a la cocina a preparar lo que más le gustaba a la viejecita, unas gorditas de trigo y un vaso de atole de guayaba.



Después de unos minutos la madre por fin terminó de preparar los alimentos y con voz fuerte llamó a Caperucita.

- Mi niña, ya está lista la canasta para que se la lleves a tu abuela, no podré ir contigo, tengo muchas cosas que hacer, pero eso sí, ten cuidado y no hables con extraños.

- ¡Mmmm!, huele riquísimo mamá, por supuesto que tendré cuidado, respondió la pequeña.

Cuando se dirigía a casa de su abuela, no muy lejos de su hogar se encontró a un hombre de aspecto rudo

- ¡Hey chamaca! ¿A dónde vas tan deprisa?

Caperucita le contestó

- Voy a casa de mi abuela, a llevarle un poco de comida -

- ¿Tú eres la tal Caperucita roja?, - exclamó el pelón de mirada firme- Ella le dijo que sí. Y con voz burlona, el temible hombre le preguntó

- ¿por qué te llaman de ese modo?

La pequeña le contestó que la gente le llamaba así porque nunca se quitaba la caperuza roja, recalcando que era un regalo bordado a mano de su padre y que al usarla lo sentía cerca.

Después de contestarle ella siguió su camino, encontrándose una loba desnutrida y de aspecto demacrado.

- ¡Pero pequeña y dulce niña! ¿A dónde vas tan deprisa? –

La inocente niña le respondió:

- Voy a casa de mi abuela que vive del otro lado del bosque, le llevo algo de comida porque está muy enfermita.

- Pero chica, ¿por qué vas por este camino tan peligroso? ¿No sabes que el otro es más seguro? – y la mandó por la vereda más larga.

La pequeña obedeció y se fue por el camino más largo, mientras que la lista, abusada y coqueta loba se fue por el camino más corto. Pero ya que era tan floja, pidió un aventón a los tres cerditos que viajaban rumbo a unas vacaciones y les dijo:

- Lindos marranitos, ¿me darían un aventón? - con actitud de seducción les preguntó –

- ¡Claro que sí! Respondió el mayor de ellos parando el carretón en la orilla.

La descarada loba se sube y no pasa ni un minuto cuando se los devora a los tres de un bocado. Muy presumida dirige el vehículo de los inocentes porcinos a la casa de la abuela de Caperucita, en busca de su próxima presa. Pobre del desprevenido que no se esperaba una de esas…

Llega a la casa de la abuela y toca la puerta:

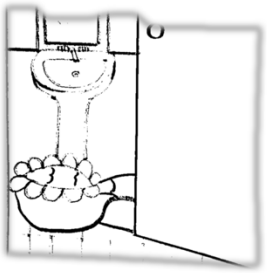
- Toc, Toc

- ¿Quién es? - dijo la abuela con voz debilitada-

- Soy yo abuela, tu nietecita querida – dijo la loba fingiendo la voz

- Pasa hija, pasa

TOC TOC



La bestia entró, y la abuela cae al piso desmayada de la impresión por el feo aspecto que Teodora tenía. Seguidamente, la malvada loba no se inmuta, pues la amarra y la esconde en el baño… ¡pero cometió un error! dejó la puerta entre abierta.

Rápidamente la astuta loba, aprovecha para disfrazarse de la abuela. Mientras tanto, Caperucita está por llegar a la casa.

La adorable niña entra sin mayor problema a la casa y grita:

- ¡abuelaaa, ya llegué!

La frívola loba rápidamente y con un gran salto se mete a la cama. En eso, Caperucita llega a la habitación acercándose a su abuela quedando impresionada por su aspecto…

- Abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!

Página 8 de 10

- Abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!

- Es para abrazarte mejor, hija mía.

- Abuela, ¡qué piernas tan grandes tiene!

- Es para correr mejor, hija mía.

- Abuela, ¡qué orejas tan grandes tiene!

- Es para oírte mejor, hija mía.

- Abuela, ¡que ojos tan grandes tiene!

- Es para verte mejor, hija mía.

- Abuela, ¡qué dientes tan grandes tiene!

- ¡SON PARA COMERTE MEJOR!

En ese momento la abuela sale del baño y… pasó justo lo que te imaginas.

●●●

La dulce niña de caperuza roja

Derechos Reservados

Cuentos infantiles

Anexo I

Versión final del cuento "Caperucita Roja en Muy Muy lejano".

- Pequeña ¿A dónde vas con esa capa?

Pinocho se entromete y contesta:

- Vamos en busca de su padre que trabaja en el castillo, porque tiene días que no ha llegado a su casa.

El lobo pregunta:

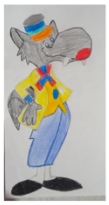
- ¿Y a cuál castillo van?

Caperucita contesta:

- Al castillo del príncipe Encantador.

La fiera estaba por preguntar cuando el burro interrumpe:

- ¡Yo, yo! … ¡Preguuuuuntame, Preguuuuuntame!



El malvado pregunta:

- ¿Puedo acompañarlos?, se escuchan rumores que en el bosque hay muchos peligros y me gustaría acompañarlos.

Burro responde:

¡NOO!, lobo metiche, no te necesitamos.

El lobo contesta mientras señala un camino al lado izquierdo.

- Bueno, pero tengan mucho cuidado al ir a ese castillo se escuchan rumores que es peligroso y es mejor que vayan por aquel camino que es más corto y más seguro.

Caperucita contesta:

- ¡Muchas gracias! Es muy amable de su parte.

El burro hace una expresión de desconfianza hacia al lobo, pero finalmente emprenden su camino hacia al castillo, lleno de flores y distractores que les hicieron perder el tiempo por ir jugando.

Después de algunas horas de haber caminado, el sol se comenzó a ocultar, la noche y las estrellas empezaron a brotar, la luna y los grillos comenzaron a cantar y ellos por no ver la salida se empezaron a asustar, pues seguían caminando en ese oscuro y frondoso bosque sin parar y de aquel largo trayecto se empezaron a cansar.

El Gato con botas se empezó a quejar.

- No debimos hacerle caso al lobo, este camino es muy largo y aburrido, ya hasta me hicieron callo las botas. ¡GRRRRR! (y enojadillo aventó su sombrerillo).

Mientras tanto el lobo llegaba al castillo, agotado de tanto correr, tenía prisa por comerse ese delicioso y jugoso banquetillo.

Al llegar al castillo encuentra al papá de Caperucita y a base de engaños lo conduce hacia el calabozo, va, lo encierra y amenaza para quitarle la ropa y ponérsela él, después se va a uno de los cuartos del enorme castillo y se mete a la cama.

Caperucita y sus amigos seguían caminando y burro preguntando desesperado:

- ¿Ya mero llegamos?

Dijo Caperucita:

- ¡Noo!

Preguntó Burro:

¿Ya merito?

Contesta Pinocho:

- Aún no.

Burro vuelve a preguntar:

- ¿Ya mero llegamos?

Impaciente el Gato responde:

- ¡Qué noo!

Por un buen rato burro siguió preguntando insistentemente, cuando de repente tenían el castillo enfrente.

A la entrada del castillo no dejaron entrar a los acompañantes de Caperucita y ella sin pensar lo único que hizo fue correr al cuarto de su papá.

Al llegar a la habitación de su padre se paró enfrente de la puerta y la encontró entreabierta, en el piso había unas grandes y desconocidas huellas, que claramente no eran de su papá.

Caperucita grita:

- ¡Papáaaaa! …, ¿estás ahí?

Lobo contesta con una ronca y tierna voz.

- Si caperucita estoy aquí, te estaba esperando.

Caperucita abre la puerta y se acerca hacia la cama, le pregunta:

- ¿Cómo sabías que iba a venir?

La fiera responde:

- Mi sexto sentido de padre ya lo presentía.

A un costado de la puerta se encontraba un brillante y liviano candelabro con tres enormes llamas que alumbraban parte de la habitación, Caperucita lo toma y se dirige al rincón donde yace su papá.

Mientras la habitación se alumbra caperucita empieza a notar un aspecto diferente en su papá y le dice:

- ¡Papá! ¡qué orejas tan grandes tienes!
- Es para escucharte mejor.
- ¡Papá! ¡Qué ojos tan grandes tienes!
- Es para verte mejor
- ¡Papá! ¡Qué nariz tan grande tienes!
- Es para olerte mejor.
- ¡Papá! ¿Por qué tienes tanto pelo?
- Es que no me he afeitado hija mía.
- ¡Papá! ¿Y por qué tienes una boca tan grande?
- Es para comerte mejor ¡ROARR!

Al oír esto caperucita gritó tan fuerte y desesperada que se escuchó por todo el castillo, burro, Pinocho y el gato corrieron en su auxilio, con armas del castillo, pero llegaron demasiado tarde, el lobo ya se la había comido. Muy tristes por no llegar a tiempo y salvarla se echaron a llorar, el lobo al verlos se dio a la fuga rápido y veloz de un salto por la ventana salió para esconderse en el bosque.

De esa terrible historia un cuento había nacido, las hojas de los árboles se habían caído, las estrellas dejaron de pintar, el sol y la luna habían dejado de brillar, los animales del bosque se empezaron a enojar y fueron a despertar entre sonidos sin parar, a la mamá de Caperucita que una terrible pesadilla había tenido, pues se encontraba enredada entre su tejido.

La madre al despertar corre desesperada y asustada en busca de Caperucita, va a su cuarto, al ver que no se encontraba sale a buscarla y la encuentra en el jardín jugando con su padre, el gato en el rincón limpiaba sus botas, la mamá de Caperucita llena de alegría los abraza.

Fin.

Anexo J

Transformaciones fuera de clase revisión diferida[100].

Versión Inicial (VI)	Modificación	Transformación
Érase una vez en un pueblo del Reino de no Muy Muy Lejano	Érase una vez en un pueblo del *reino* de no Muy Muy Lejano	Sustituyen la "R" mayúscula de "reino" por minúscula.
y bastas tierras donde vivía una familia poco tradicional, pero nada de que asustarse, era la familia de Caperucita Roja	y bastas tierras *de cultivo donde* vivía una familia poco tradicional, pero nada de que asustarse, *todo era normal*, era la familia de Caperucita Roja.	Agregan "de cultivo donde" y "todo era normal".
Tenían en el corral de su casa un burro, tres cochinitos y en el interior 3 ratas blancas.	En el corral de la casa un burro *excepcional*, *los* tres cochinitos y *las ratas se ponían a bailar*.	Eliminan "tenía" y "en el interior", agregan "excepcional" "los" "las ratas se ponían a bailar"
Caperucita era una *adolescente* que tenia como mascota un gato…	Caperucita era una *niña muy bella* que tenía como mascota un gato**…**	Sustituyen "adolescente" por "niña muy bella".
Su mamá que era ruda y luchona escondía un gran secreto pues por el día era una mujer común, pero por las noches se convertía en un ogro.	Su mamá que era ruda, luchona, *hogareña y amorosa* todos los días por las noches antes de dormir se iba a su cuarto y tomaba su estambre de color rojo para comenzar a tejer.	Transformación completa (TC) Supresión de un enunciado: "escondía un gran secreto pues por el día era una mujer común, pero por las noches se convertía en un ogro" y transforman el enunciado con el agregado: "hogareña y amorosa"
Y se fueron caminando con rumbo al castillo	Se fueron caminando con rumbo al castillo	Eliminación de la conjunción "y".
- ¿A dónde vas con esa capa, linda y joven muchacha?	-Pequeña ¿a dónde vas con esa capa?	Eliminan "linda y joven muchacha" y agregan: "Pequeña".

[100] Se lleva a cabo la transcripción idéntica de la producción.

- Al castillo del príncipe encantador.	- Al castillo del príncipe Encantador.	Sustituyen la “e” minúscula de “encantador” por mayúscula.
el lobo estaba a punto de preguntar cuando el burro interrumpe:	El lobo estaba a punto de preguntar cuando el burro interrumpe:	Sustituyen la “e” minúscula de “el” por mayúscula.
- Yo, yo ...Preguuuuuntame , Preguuuuuntame	-¡Yo, yo! … ¡Preguuuuuntame, Preguuuuuntame!	Agregan: los signos de admiración.
- ¿puedo acompañarlos? Porque por el bosque hay muchos peligros y me gustaría ayudarlos.	- ¿Puedo acompañarlos?, *se escuchan muchos rumores que en* el bosque hay muchos peligros y me gustaría acompañarlos.	Agregan: “se escuchan muchos rumores que en”.
No, lobo metiche, no te necesitamos.	*¡NOO!,* lobo metiche, no te necesitamos.	Alargan la expresión: “Noo”, la escriben con mayúsculas y le agregan signos de admiración.
El lobo contesta:	El lobo contesta *mientras señala un camino al lado izquierdo*	Agregan: “mientras señala un camino al lado izquierdo”
- Muchas gracias, es muy amable de tu parte.	- Muchas gracias, es muy amable de *su* parte.	Sustituyen el “tu” por “su”.
El burro hace una expresión de desconfianza hacia al lobo, pero finalmente emprenden su camino hacia al castillo.	El burro hace una expresión de desconfianza hacia al lobo, pero finalmente emprenden su camino hacia al castillo, *lleno de flores y distractores, les hicieron perder el tiempo por ir jugando.*	Agregan: “lleno de flores y distractores, les hicieron perder el tiempo por ir jugando”.
Después de un buen rato de haber caminado se les comenzó́ hacer raro no ver la salida de ese oscuro y frondoso bosque. Seguían	Después de *algunas horas* de haber caminado, *el sol se comenzó a ocultar, la noche y las estrellas empezaron a brotar, la luna y los grillos comenzaron a cantar y ellos por no ver la salida se*	Agregan: “algunas horas” y eliminan “un buen rato”. Agregan un nuevo enunciado: “el sol se comenzó a ocultar, la noche y las estrellas empezaron a

caminando y se empezó a quejar el gato con botas:	*empezaron a asustar, pues seguían caminando en* ese oscuro y frondoso bosque *sin parar y de aquel largo trayecto se empezaron a cansar.* - Y el Gato con botas se empezó a quejar.	brotar, la luna y los grillos comenzaron a cantar y ellos por no ver la salida se empezaron a asustar, pues seguían caminando en ese oscuro y frondoso bosque sin parar y de aquel largo trayecto se empezaron a cansar". Remplazan: "Seguían caminando y se empezó a quejar el gato con botas:" por "- Y el Gato con botas se empezó a quejar."
- No debimos de hacerle caso al lobo, este camino es muy largo y aburrido, ya hasta me hicieron callo las botas. (y enojadillo aventó su sombrerillo).	- No debimos de hacerle caso al lobo, este camino es muy largo y aburrido, ya hasta me hicieron callo las botas. *¡GRRRRR!* (y enojadillo aventó su sombrerillo).	Agregan: "¡GRRRRR!"
tenia prisa por comerse ese delicioso y jugoso banquete	*tenía* prisa por comerse ese delicioso y jugoso *banquetillo*	Agregan el acento a "tenía" y sustituyen "banquet" por "banquetillo".
al llegar al castillo encuentra al papá de caperucita y a base de engaños lo conduce hacia el calabozo del castillo	al llegar al castillo encuentra al papá de Caperucita y a base de engaños lo conduce hacia el calabozo	Sustituyen la "c" minúscula de "caperucita" por mayúscula. Agrega: "del castillo"
lo encierra y amenazándolo le quita la ropa para el ponérsela, se va a unos de los cuartos del enorme castillo.	*va*, lo encierra y *amenaza para quitarle la ropa y ponérsela él*, después se va a uno de los cuartos del enorme castillo *y se mete a la cama.*	Agregan: "va" "y se mete a la cama" Sustituye el enunciado por: "amenaza para quitarle la ropa y ponérsela él, después".
Caperucita y sus amigos seguían caminando y	Caperucita y sus amigos seguían caminando y burro *preguntando* desesperado:	Reemplazan: "preguntaba" por "preguntando".

burro preguntaba desesperado:		
- ¡Noo!	- ¡*Que* noo!	Agregan: “Que”
A la entrada del castillo a los acompañantes de caperucita, no se les dejo pasar porque eran desconocidos. Caperucita sin pensar lo único que hizo fue correr al cuarto de su papá.	A la entrada del castillo *no dejaron entrar a los acompañantes de Caperucita y ella sin pensar lo único que hizo fue correr al cuarto de su papá.*	Sustituyen la “c” minúscula de “caperucita” por mayúscula. Construyen un nuevo enunciado: “no dejaron entrar a los acompañantes de Caperucita y ella sin pensar lo único que hizo fue correr al cuarto de su papá”.
al llegar al lugar se paro enfrente de la puerta y la encontró entre abierta, en el piso había unas grandes y desconocidas huellas, claramente no eran de su papá.	Al llegar *a la habitación de su padre* se paro enfrente de la puerta y la encontró entre abierta, en el piso había unas grandes y desconocidas huellas, *que* claramente no eran de su papá.	Sustituyen la “a” minúscula de “al” por mayúscula. Agregan: “a la habitación de su padre” y “que”.
A un costado de la puerta se encontraba un brillante y liviano candelabro con tres enormes llamas, que alumbraban parte de la habitación, caperucita lo toma y se dirige al rincón donde yace su papá.	A un costado de la puerta se encontraba un brillante y liviano candelabro con tres enormes llamas que alumbraban parte de la habitación, caperucita lo toma y se dirige al rincón donde yace su papá.	Eliminan “la coma” (,).
- ¿Qué orejas tan grandes tienes? - ¿Qué ojos tan grandes tienes? - ¿Qué nariz tan grande tienes? - ¿Por qué tienes tanto pelo por todas partes?	- *¡Papá!* ¡qué orejas tan grandes tienes! - *¡Papá!* ¡que ojos tan grandes tienes! -*¡Papá!* ¡Qué nariz tan grande tienes! - *¡Papá!* ¿Por qué tienes tanto pelo?	En todos los diálogos agregan: “¡Papá!”.

- ¿Por qué tienes unos dientes tan grandes?	-*¡Papá!* ¿y por qué tienes una boca tan grande?	
- Es para comerte mejor	- Es para comerte mejor ¡GRRRRRR!	Agregan: ¡GRRRRRR!
Al oír esto caperucita grito tan fuerte y desesperadamente que se escuchó por todo el castillo, burro, pinocho y el gato corrieron a su auxilio con armas del castillo, pero llegaron demasiado tarde el lobo ya se la había tragado de un solo bocado.	Al oír esto caperucita grito tan fuerte y desesperada que se escuchó por todo el castillo, burro, *Pinocho* y el gato corrieron en su auxilio, con armas del castillo, pero llegaron demasiado tarde, el lobo ya se la había *comido*.	Sustituyen la "p" minúscula de "pinocho" por mayúscula. Agregan "la coma" (,) después de la palabra "auxilio" y de "tarde". Sustituyen la palabra "tragado" por "comido". Eliminan: "de un solo bocado"
En un intento por salvarla lucharon contra el lobo golpeándolo fuertemente en la cabeza, cayendo muerto al instante.	De Caperucita, el lobo y el castillo no se escuchón ningún ruido, pues todo esto era, un sueño en el abismo, el príncipe Encantador todo tenía escondido.	Supresión del primer enunciado por un nuevo enunciado.
Al darse cuenta que ambos estaban muertos se vistieron de luto y organizaron el funeral para dar santa sepultura a la inocente caperucita.	De esa terrible historia un cuento había nacido, las hojas de los árboles se habían caído, las estrellas dejaron de pintar, el sol y la luna habían dejado de brillar, los animales del bosque se empezaron a enojar y fueron a despertar entre sonidos sin parar, a la mamá de Caperucita que una terrible pesadilla había tenido, pues se encontraba enredada entre su tejido.	Supresión del primer enunciado por un nuevo enunciado.

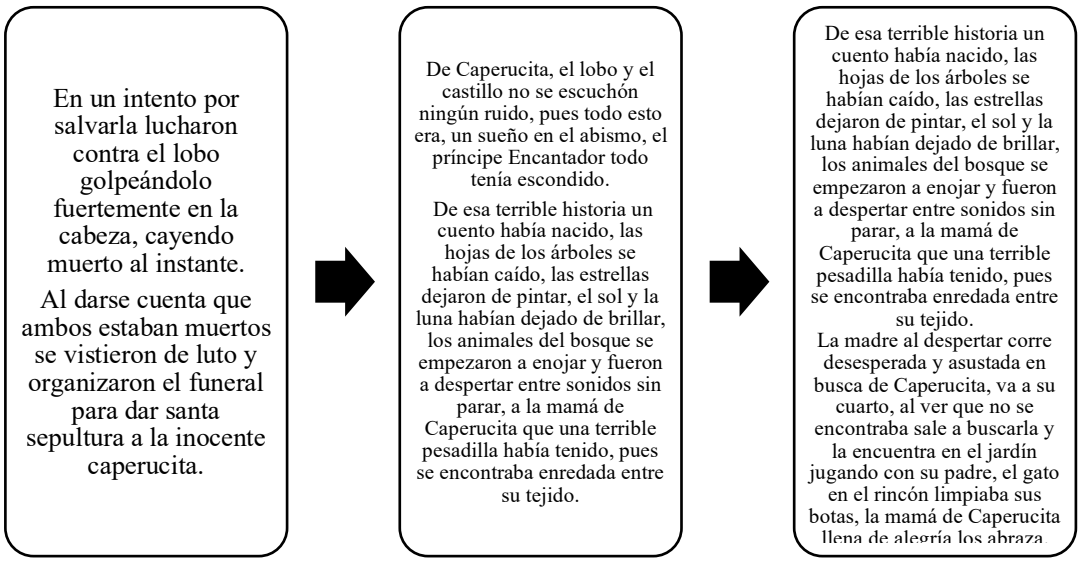
Anexo K

Transformaciones fuera de clase revisión entre equipos de autores y equipo de lectores críticos.

Revisión diferida	Modificación	Transformación
En el corral de la casa un burro excepcional, los tres cochinitos y las ratas se ponían a bailar.	En el corral de la casa *había* un burro excepcional, los tres cochinitos y las ratas se ponían a bailar.	Agregan la palabra había.
- Voy en busca de mi padre, trabaja en el castillo y ya tiene días que no ha llegado a casa	- Voy en busca de mi padre, trabaja en el castillo, ya tiene días que no ha llegado a casa.	Agregan el punto (.).
El lobo estaba por preguntar cuando el burro interrumpe:	*La fiera* estaba por preguntar cuando el burro interrumpe:	Sustituyen "El lobo" por "La fiera-
El lobo pregunta:	El *malvado* pregunta:	Sustituyen "El lobo" por "El malvado".
- Muchas gracias, es muy amable de su parte.	- ¡Muchas gracias! Es muy amable de su parte.	Agregan los signos de admiración.
El burro hace una expresión de desconfianza hacia al lobo, pero finalmente emprenden su camino hacia al castillo, lleno de flores y distractores, les hicieron perder el tiempo por ir jugando.	El burro hace una expresión de desconfianza hacia al lobo, pero finalmente emprenden su camino hacia al castillo, lleno de flores y distractores *que* les hicieron perder el tiempo por ir jugando.	Agrega una coma después de (,) distractores, así como la palabra "que".
- Y el Gato con botas se empezó a quejar.	*El* Gato con botas se empezó a quejar.	Eliminan el guion de diálogo (-) sustituyen la "e" minúscula por "E" mayúscula.
- No debimos de hacerle caso al lobo, este camino es muy largo y aburrido, ya hasta me hicieron callo las botas.	- No debimos hacerle caso al lobo, este camino es muy largo y aburrido, ya hasta me hicieron callo las botas.	Eliminan la palabra "de".
Caperucita:	*Dijo* Caperucita:	Agregan "Dijo".
Burro:	*Preguntó* Burro:	Agregan "Preguntó".
Pinocho:	*Contesta* Pinocho:	Agregan "Contesta".
Burro:	Burro *vuelve a preguntar*:	Agregan "vuelve a preguntar".
Gato:	*Impaciente el* Gato *responde*:	Agregan "Impaciente el gato responde".

Caperucita	Caperucita *grita*:	Agregan “grita” y los dos puntos (:).
Lobo contesta con una ronca y tierna voz	Lobo contesta con una ronca y tierna voz.	Agregan el punto (.).
Lobo	*La fiera responde:*	Sustituyen “Lobo” por “La fiera responde:”
caperucita lo toma y se dirige al rincón donde yace su papá.	*Caperucita* lo toma y se dirige al rincón donde yace su papá.	Sustituyen la “c” de caperucita por la mayúscula (C).
-¡Papá! ¡qué orejas tan grandes tienes! Lobo -Es para escucharte mejor Caperucita -¡Papá! ¡que ojos tan grandes tienes! Lobo -Es para verte mejor Caperucita -¡Papá! ¡Qué nariz tan grande tienes! Lobo -Es para olerte mejor. Caperucita -¡Papá! ¿Por qué tienes tanto pelo? Lobo -Es que no me he afeitado hija mía. Caperucita -¡Papá! ¿y por qué tienes una boca tan grande? Lobo	-¡Papá! ¡qué orejas tan grandes tienes! -Es para escucharte mejor. -¡Papá! ¡Qué ojos tan grandes tienes! -Es para verte mejor -¡Papá! ¡Qué nariz tan grande tienes! -Es para olerte mejor. -¡Papá! ¿Por qué tienes tanto pelo? -Es que no me he afeitado hija mía. -¡Papá! ¿Y por qué tienes una boca tan grande?	En el diálogo eliminan todas las veces que refiere a la palabra “Lobo” y “Caperucita”.
De Caperucita, el lobo y el castillo no se escuchón ningún ruido, pues todo esto era, un sueño en el abismo, el príncipe Encantador todo tenía escondido.	Muy tristes por no llegar a tiempo y salvarla se echaron a llorar, el lobo al verlos se dio a la fuga rápido y veloz de un salto por la ventana salió para esconderse en el bosque.	Sustituyen el primer párrafo por el segundo.
	La madre al despertar corre desesperada y asustada en busca de Caperucita, va a su cuarto, al ver que no se encontraba sale a buscarla y la encuentra en el jardín	Agregan dicho párrafo al final.

	jugando con su padre, el gato en el rincón limpiaba sus botas, la mamá de Caperucita llena de alegría los abraza.	

Anexo L

Sucesivas transformaciones al cuento CRML.