SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“CONSTRUCCIONES EN EL USO Y FUNCIÓN DEL SISTEMA DE PUNTUACIÓN EN SITUACIÓN DE PRODUCCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS. UN ESTUDIO DE CASO CON ALUMNOS NORMALISTAS”

TESIS

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

PRESENTA

FILIBERTO GARCÍA DE LA ROSA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ELIZABETH AGUILAR CRUZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P. DICIEMBRE DE 2025

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL | UNIDAD UPN 241, SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

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., 12 de noviembre del 2025.

MTRO.
FILIBERTO GARCIA DE LA ROSA
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: ***"Construcciones en el uso y función del sistema de puntuación en situación de producción y revisión de textos. Un estudio de caso con alumnos normalistas",*** 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 dos ejemplares y un CD requeridos como parte de su expediente institucional.

A T E N T A M E N T E

DRA. MARIA CRISTINA AMARO AMARO
Coordinadora Regional del Doctorado

Vo. Bo.

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

"2025, Año de la Innovación y el Fortalecimiento Educativo"

DEDICATORIA

Inevitablemente para Imelda Díaz, porque nuestras complicidades han fragmentado las fronteras a tal grado que no logro identificar con claridad, dónde termino yo y dónde comienzas tú.

AGRADECIMIENTOS

La gratitud en ocasiones se reviste con diferentes nombres pero al fin de cuentas lo cubre todo.

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 241 de San Luis Potosí, y a la Unidad 321 de Zacatecas, tableros donde el tema de la educación se juega en serio, sin atajos y sin trampas. Gracias por el rigor y las miradas constantes en el espejo que nos obligaron a efectuar los maestros y compañeros.

A Elizabeth Aguilar: doctora que no solo sabe didáctica, sino que la respira y la vive diariamente. Gracias por la generosidad atemporal de su saber y por el acompañamiento.

A Luis Manuel Aguayo: por la calidez, por las finas atenciones que son el verdadero arte de la cortesía. Pero, sobre todo, por esas conversaciones que eran una improvisación donde la memoria se hacía presente por medio de la palabra.

A David Uriel Rodríguez, a Kevin, Sol y Ange: ustedes fueron el alma de la investigación que luego se convirtió en papel y que espera abrir nuevas posibilidades conocimiento.

A la familia. No sé cómo funciona el cosmos ni podría explicar la precisión de aquello que llaman casualidad, pero ustedes han sido la mano que sostiene cuando el vértigo amenaza con abrazarme definitivamente. Gracias por estar siempre.

Resumen

Esta investigación tiene su fundamento en la didáctica constructivista psicogenética de la lectura y la escritura, durante su desarrollo, se trabajó con la idea de que el proceso de aprendizaje se logra bajo condiciones didácticas y situaciones de intercambio entre los participantes en torno al objeto de conocimiento. El constructivismo psicogenético no se efectúa en solitario como muchos lo han malinterpretado, se logra mediante la conversación con los demás.

La investigación se guio por el objetivo de comprender las construcciones que un grupo de estudiantes normalistas hicieron a partir de un diseño experimental sobre el sistema de puntuación. El momento clave de la investigación fue la revisión, momento donde se analizaron aquellos diálogos entre los participantes para identificar las decisiones que tomaron para modificar el texto. Se reconoció que el uso de la coma es complejo porque se rige por funciones semánticas, estilísticas y prosódicas. Las características del signo de la coma exigen una enseñanza que no se reduzca a la memorización de reglas de puntuación.

La presente investigación se inscribe en el campo de la didáctica específicamente en la de lectura y la escritura, tiene un enfoque cualitativo compuesto a partir de la ingeniería didáctica y el estudio de caso. Los elementos teóricos se estructuraron en los primeros capítulos donde se trabajó con la evolución histórica de la enseñanza de la lectura y la escritura. Se dialogó con las aportaciones de la psicolingüística a partir de autoras como Emilia Ferreiro, María Angélica Möller y de la didáctica como Delia Lerner, Mirta Castedo y Ana María Kaufman entre otras.

La investigación señala que las condiciones didácticas que se emplean en el nivel de preescolar y primaria son funcionales para enseñar el sistema de puntuación con alumnos normalistas. Las progresiones en la enseñanza se fortalecieron debido a dos factores: las condiciones didácticas y la enseñanza reflexiva. La progresión no es un suceso espontáneo, por lo que el docente requiere de paciencia y sobre todo de conocer el proceso que deben vivir los escritores para no perder la calma durante el recorrido de construcción del sistema de puntuación.

Abstract

This research is based on the psychogenetic constructivist didactics of reading and writing. Throughout its development, the work was carried out with the idea that the learning process is achieved under didactic conditions and situations of exchange among participants regarding the object of knowledge. Psychogenetic constructivism is not carried out in solitude, as many have misinterpreted; it is achieved through conversation with others.

The research was guided by the objective of understanding the constructions that a group of normal school students made based on an experimental design regarding the punctuation system. The key moment of the research was the revision (or review) stage, where the dialogues among the participants were analyzed to identify the decisions they made to modify the text. It was recognized that the use of the comma is complex because it is governed by semantic, stylistic, and prosodic functions. The characteristics of the comma sign require a teaching approach that is not reduced to the memorization of punctuation rules.

The present research is inscribed in the field of didactics, specifically that of reading and writing. It has a qualitative approach built upon didactic engineering and the case study. The theoretical elements were structured in the first chapters, which addressed the historical evolution of reading and writing instruction. Contributions from psycholinguistics by authors such as Emilia Ferreiro and María Angélica Möller, and from didactics by Delia Lerner, Mirta Castedo, and Ana María Kaufman, among others, were discussed.

The research indicates that the didactic conditions employed at the preschool and primary levels are functional for teaching the punctuation system with normal school students (or pre-service teachers). The progressions in teaching were strengthened due to two factors: the didactic conditions and reflective teaching (or reflexive instruction). Progression is not a spontaneous event, so the teacher requires patience and, above all, knowledge of the process that writers must go through in order not to lose calm during the journey of construction of the punctuation system.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción 1
Capítulo I. Modular la visión normativa de la puntuación. Un viaje a la semilla 7
1.1 De la oralidad al texto visual 7
1.2 Tres aristas sobre la enseñanza de la escritura 11
1.2.1 Escribir desde los análisis cognitivos 14
1.2.2 Aportes españoles a la enseñanza del Español en México 17
1.2.3 La ciudadanía de la cultura escrita, una perspectiva latinoamericana 22
1.3 La escritura en las normales de México 25
1.3.1 Hacia la construcción de La enseñanza del Español 26
1.3.2 Del enfoque comunicativo-funcional al comunicativo y funcional 28
1.3.3 Las prácticas sociales del lenguaje en las normales 29
1.3.4 Literacidad y alfabetización en el Plan 2022 de la escuelas normales 32
1.3.4.1 Puntos de encuentro entre literacidad y alfabetización académica. 33
1.4 Un viaje a la semilla 35
Capítulo II. Aproximación a investigaciones psicolingüísticas. El peso y la levedad 37
2.1 La acción como presencia del sujeto 38
2.2 El sistema de puntuación: vaivén de la memoria, la oralidad y la escritura 40
2.3 Puntuar: un camino desde la memoria y la intuición 45
2.4 La hoja escrita: viaje a través del sonido, la respiración y el silencio 49
2.5 Funciones prosódicas y sintácticas de la puntuación 52
2.6 Uso específico del sistema de puntuación 56
2.7 El peso y la levedad 59
Capítulo III. Diálogos didácticos sobre la puntuación. regreso al salón del señor Keating . 61
3.1 Vínculo entre constructivismo y didáctica 62
3.2 El docente: agente de intervención 65
3.3 Tipos de situaciones didácticas 67
3.4 El intercambio de saberes culturales 70
3.5 La revisión reflexiva 72
3.6 Las secuencias didácticas 74
3.7 Vaivén entre la lectura y la escritura 77

3.8 Resultado de investigaciones 79
3.9 Regreso al salón del señor Keating 82
Capítulo IV. La decisión metodológica: el perfume de Jean-Baptiste 83
4.1 La investigación didáctica 84
4.2 Preguntas de investigación, propósitos e hipótesis didácticas 88
4.3 Hipótesis didácticas 89
4.4 La investigación como estudio de caso 92
4.5 El caso, el proceso y los sujetos 93
4.6 El proyecto y su operatividad 94
4.6.1 Siguiendo al autor Oliver Jeffers 95
4.6.2 El texto a producir: la reseña como objeto social y cultural 100
4.7 Recolección de la información 102
4.7.1 Organización y análisis de la información 103
4.8 El perfume de Jean-Baptiste 104
Capítulo V. El sinuoso recorrido de la puntuación. Un paseo con Ixca Cienfuegos. 106
5.1 Punto de partida 106
5.1.1 La formación de lectores 107
5.1.2 Tras los mundos posibles de Oliver Jeffers 108
5.1.3 Contextualización de la producción de textos 110
5.1.4 Planificación de la reseña 110
5.2 Formarse como autor: principio básico de escritura 113
5.3 ¿Las comillas se leen en voz alta? 118
5.4 ¿Se coloca tilde aunque no haya signos de interrogación? 132
5.5 ¿Después de comillas y un punto va mayúscula? 140
5.6 El punto: marcador de sentido en la escritura 152
5.7 Un paseo con Ixca Cienfuegos 162
Capítulo VI. Construcciones sobre el uso de la coma. Diálogo con el sirviente Crispín ... 165
6.1 Decisiones de escritura 165
6.1.2 De la revisión general a la específica: acción del formador 166
6.2 Las comas aclarativas responden preguntas 167
6.3 La coma causal-explicativa se acompaña de nexos 182
6.4 La coma adversativa antecede a una idea contraria 194

6.5 Coma para oraciones a la inversa 202
6.6 Coma de ubicación 212
6.7 Diálogos con el sirviente Crispín 214
Conclusiones 217
Referencias 227
Apéndices 236

Lista de tablas

Tabla 1 *Secuencia y sesiones del proyecto* 96
Tabla 2 *Número de participaciones durante la revisión general* 163
Tabla 3 *Participación durante los intercambios* 163
Tabla 4 *Intervenciones docentes* 215
Tabla 5 *Participaciones de los futuros docentes* 216

Lista de figuras

Figura 1 *Modelo Cognitivo de Flower y Hayes* 14
Figura 2 *Modelos de Scardamalia y Bereiter* 16
Figura 3 *Modelo del Grupo DIDACTEXT* 19
Figura 4 *Fragmentos de la revisión de Kevin* 155

INTRODUCCIÓN

Aproximarse a la escritura desde la perspectiva constructivista psicogenética, permitió conocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje se transforman de manera radical cuando se considera al alumno como un verdadero constructor de su aprendizaje. La idea equivocada de que el constructivismo promueve que el niño se enfrente de manera solitaria a la tarea de aprender sin ningún tipo de acompañamiento, es una percepción del concepto superficial e inexacta. La didáctica psicogenética de la lectura y la escritura, tiene muy claro que, para una acción constructivista se deben generar condiciones didácticas así como situaciones que permitan a los estudiantes interactuar con el objeto de aprendizaje, son ejercicios fundamentales para enseñar de una manera diferente a las perspectivas instrumentalistas.

La investigación que se presenta reformuló ocasionalmente sus cuestionamientos debido a que durante el desarrollo del proyecto las necesidades de aprendizaje de los alumnos cambiaron de dirección. Sin embargo existieron elementos que permanecieron fijos, como el análisis del sistema de puntuación, el grupo donde se trabajaría la investigación, las condiciones didácticas, la revisión de textos, entre otras. La pregunta que resultaba significativa responder fue: ¿Cómo se configuran las construcciones del sistema de puntuación en un grupo de tres estudiantes normalistas a partir de las condiciones didácticas que experimentan? Explorar cuáles son los criterios que toman los alumnos para construir el sistema de puntuación en el nivel de licenciatura es una pauta importante que permitirá reconocer sus procesos y acciones para su enseñanza.

Saber durante la revisión general: ¿De qué manera la posición de revisor influye en las construcciones conceptuales sobre el sistema de puntuación en la elaboración de la reseña?, fue un paso determinante para reconocer que era necesario hacer una revisión específica que permitiera observar con mayor detenimiento el uso de la coma, signo que para los alumnos representó el mayor reto, por ello surgió la cuestión: ¿Qué transformaciones se manifestaron en el uso de las comas durante la reescritura en los alumnos normalistas al efectuar la revisión específica en la reseña? Es evidente que la interacción de los escritores con el sistema de puntuación mejoró su entendimiento, pero ese contacto fue distinto cuando

se reguló por la acción docente que focalizó la revisión, sobre todo, cuando se aproximaron a objetos tan elaborados como los signos de puntuación. Dentro de ellos, la coma es uno de los más complejos (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996), por lo que su aprendizaje no se limitó a la repetición de reglas memorísticas.

Se plantearon los siguientes propósitos: Comprender la configuración de las representaciones y prácticas que los estudiantes normalistas elaboran sobre el sistema de puntuación, a partir de las condiciones didácticas que experimentaron. Esto posibilitó valorar cuáles fueron las principales dificultades que vivieron durante la revisión y cómo las solucionaron, así como las herramientas para desarrollar progresiones en compañía del formador. Como las transformaciones en el modo de ver y abordar la escritura no fueron el producto de una acción irreflexiva, se determinó otro objetivo: Analizar la influencia del rol del revisor en las construcciones conceptuales que los estudiantes normalistas desarrollan sobre el sistema de puntuación durante la revisión de la reseña.

La revisión del texto permitió recuperar las conjeturas de los estudiantes, pero también las condiciones didácticas necesarias para que sucedieran dichas transformaciones. Uno de los últimos objetivos se propuso: Identificar las transformaciones en cuanto al uso de las comas que sucedieron durante la reescritura en los alumnos normalistas durante el proceso de revisión específica de la reseña. Esta especificación es importante ya que permitió considerar cómo le hicieron los estudiantes para emplear las comas dentro de un discurso narrativo, y especialmente saber, cómo resolvieron ciertas dificultades para tomar una elección. El signo de la coma es particularmente complejo porque responde a funciones semánticas, estilísticas y prosódicas (Möller, 2010).

En el primer capítulo se hizo un recorrido histórico de la escritura, se consideró cómo la tradición ha influido en la humanidad y en algunos casos se mantiene con varios matices en el trabajo de los docentes, dando forma y sentido a ciertas prácticas de decodificación de la lectura y la escritura. A finales del siglo XIX, y durante casi todo el siglo XX, tuvieron una presencia notable los enfoques de corte lingüístico y psicológico como guías dentro de las aulas. Esas posturas efectuaron contribuciones como identificar los procesos que desarrolla el escritor desde una posición distinta a la lingüística, para notar que aprender a leer y escribir

no se limita a la apropiación del código de escritura, sino que había procedimientos específicos que los escritores noveles y experimentados desarrollaban.

La didáctica emergió durante el siglo XX como objeto formal de investigación (Camps, 2012), se enfocó en observar la relación que existe entre la enseñanza y el aprendizaje, bajo esta vertiente se realizó una exploración de los autores como Carlos Lomas, Daniel Cassany, Delia Lerner entre otros, que ejercen y han ejercido más influencia en las prácticas de lectura y escritura en México. El capítulo uno permite visualizar posibilidades de aproximarse al objeto didáctico. En la presente investigación se optó por trabajar con la didáctica constructivista de corte psicogenético, orientada a la formación de lectores y escritores, debido a que ofrece una base teórico-metodológica que permite centrar los esfuerzos en la construcción del proyecto de producción e interpretación de textos y en el análisis de las situaciones didácticas.

Se analizaron los planes de estudio que las normales han trabajado a través del tiempo para detectar los cambios con relación a la enseñanza de la escritura. La mirada histórica permitió el reconocimiento de varios fenómenos relacionados con la producción de textos, su incorporación al currículum y la manera en que se trató desde la perspectiva educativa. La posición de los lineamientos oficiales muchas veces no concuerda con lo que ocurre dentro de las aulas, pero al menos indica la directriz de los posicionamientos educativos. Para cerrar el capítulo, se hizo una pequeña deliberación sobre dos conceptos que aparecen en el plan de estudio vigente en las normales de México: literacidad y alfabetización con la intención de identificar las variantes y similitudes y delimitar el punto de vista desde donde se trabaja.

En el segundo capítulo, se hace un análisis de las distintas teorías y aportaciones desde la perspectiva psicolingüística de corte psicogenético, con la intención de profundizar desde esta posición el sistema de puntuación, lo que permitió identificar las pautas que viven los estudiantes durante el recorrido, así como las progresiones que tienen al apropiarse del sistema de puntuación. En este apartado se generó un diálogo entre distintas aportaciones de psicolingüistas que comparten la misma perspectiva como: Emilia Ferreiro, Claudia Zamudio, María Angélica Möller, Mirta Castedo, Daniela Espinoza, Aracely Rodríguez, Dolores Dávalos y Telma Weisz.

Durante el capítulo se organizaron las aportaciones de las investigadoras mencionadas considerando sus contribuciones para comprender el proceso que viven los estudiantes cuando trabajan con el sistema de puntuación. El primer referente para el diálogo fue la actividad del sujeto, se rescató la noción de que el aprendiz desarrolla operaciones donde interactúa de manera dinámica con la información, por lo que fue necesario hacer un planteamiento donde prevaleciera el intercambio y así observar la evolución del aprendizaje. Se analizaron las consideraciones generales que las autoras aportaron para comprender al escrito como un corpus integrado y como una unidad que se fragmenta hacia el interior.

Enseguida se localizaron puntos que delimitaron la distinción entre oralidad y escritura, con la intención de resaltar que el sistema de puntuación tiene rasgos específicos que lo distinguen de la oralidad. Se exploraron conceptos como la diferencia entre letras y signos, su valor como organizadores del texto, así como las progresiones que suceden al apropiarse de la puntuación. Se colocó especial atención en el punto y seguido y las comas. En este apartado se concretó un recorrido que permitió identificar las pautas que viven los estudiantes durante el empleo del sistema de escritura, el cual no es lineal pero sí conserva ciertas características durante su desarrollo.

En el tercer capítulo se recuperaron las aportaciones de la didáctica de la lectura y la escritura que responden a los rasgos de ciertas condiciones didácticas para el trabajo con el sistema de puntuación como el manejo del tiempo didáctico, las intervenciones docentes, la organización del proyecto, entre otras. Se generó un diálogo entre las aportaciones de: Delia Lerner, Mirta Castedo, Ana María Kaufman, Yamila Wallace, Agustina Peláez e Isadora Ortega. La lectura se canalizó para identificar cuáles son las condiciones didácticas necesarias para que el dispositivo de investigación permitiera analizar las construcciones de los alumnos, así como los puntos donde se debe colocar especial atención para generar transformaciones en su aprendizaje.

Reconocer la dimensión activa del alumno fue necesario, así como colocar al centro su acción en el aula para que las aportaciones concurrieran en las condiciones didácticas, como las intervenciones del docente, las cuatro situaciones fundamentales, los intercambios entre lectores a partir de los libros leídos, las situaciones didácticas, la revisión de los textos con sus diferentes variantes, tales como inmediata, diferida, general y específica. Al realizar

las exploraciones de los conceptos en las diversas investigaciones se recuperaron los aportes en torno al trabajo didáctico que han desarrollado, así como los descubrimientos más significativos de sus análisis.

En el cuarto capítulo se abordaron las decisiones metodológicas, donde se delimitó el campo dentro del cual se circunscribe la presente investigación: la didáctica específica de la lectura y la escritura. Se enuncia que es una investigación de corte cualitativo, dentro del campo de la didáctica de la lectura y la escritura, la cual se auxilia de varios recursos de disciplinas que comparten enfoques y métodos, tales como la investigación colaborativa, la ingeniería didáctica y el estudio de caso. En este apartado se hizo una descripción del recorrido que siguió el proyecto, así como sus diferentes etapas, donde se describe a detalle cómo se trabajaron las secuencias de la revisión de los textos.

El capítulo cinco inicia con un análisis general. Los alumnos tomaron la reseña que construyeron colectivamente y en ella revisaron todos los aspectos, deteniéndose con mayor recurrencia en aquellos relacionados con el sistema de puntuación. En un primer momento hicieron un alto para explorar el funcionamiento de las comillas, sus posibilidades expresivas y su relación con otros signos como el punto y la coma. Se aproximaron a la acentuación y donde se generaron más intercambios fue cuando trabajaron los acentos diacríticos. También experimentaron más incertidumbre con los signos que implicaban decisiones semánticas y en consecuencia construcciones más complejas

Se exploró el tema de las mayúsculas que en apariencia es sencillo para alumnos de licenciatura, pero cuando los casos se contextualizaron las reglas memorísticas no les ayudaron mucho. Se continuó con el análisis sobre cómo los alumnos elaboraron sus primeras hipótesis con respecto a la escritura de ciertas letras con equivalencia sonora. También intercambiaron impresiones sobre la aplicación del punto, el cual asociaron con el final de una oración, así como para el cambio de idea en un párrafo argumentativo. Todos estos fenómenos se exploraron bajo condiciones didácticas específicas, que permitieron observar las progresiones en los estudiantes. En este capítulo se analizó cómo la diversidad de opiniones favoreció el aprendizaje colectivo, refutando la creencia de que la perspectiva psicogenética está distanciada del trabajo en grupo.

En el capítulo seis se hace un análisis de las intervenciones docentes y su relación con las construcciones que hicieron los alumnos del sistema de puntuación, debido a que la tarea del profesor permitió identificar las acciones para trabajar con un sistema tan flexible y de un alto nivel reflexivo como el de la puntuación. El capítulo retoma la exploración de la coma desde la revisión general y desde ahí avanza a la específica, donde se estudiaron los distintos casos que aparecieron en la reseña. Los alumnos exploraron las comillas y descubrieron que colocar la coma después de ellas no es una tarea tan sencilla porque desconocían sus fundamentos y les resultó complicado tomar decisiones, así que optaron por estudiarlas a fondo.

Como producto de esa inquietud los alumnos revisaron las convencionalidades de las comas. En un primer periodo abordaron las de tipo explicativa porque eran las que acompañaban a las comillas, enseguida se trabajó con la diferencia entre comas adversativas o parentéticas de conectores, las adversativas, aquellas que marcan la inversión de los enunciados y las que delimitan la explicación de lugares. La forma en que se abordaron estas situaciones fue tomar un caso dentro de su reseña, la valoración sobre su aplicación en el texto, la exploración de libros y reseñas para identificar su función, intercambios que permitieron establecer regularidades, la institucionalización del saber a partir de la gramática y la revisión y perfeccionamiento de sus conceptualizaciones.

CAPÍTULO I. MODULAR LA VISIÓN NORMATIVA DE LA PUNTUACIÓN. UN VIAJE A LA SEMILLA

> "El recurrir a los datos históricos es la única manera que tenemos los investigadores -usuarios de la lengua escrita en un momento dado de su evolución histórica- para modular nuestra visión normativa"
>
> Emilia Ferreiro (1996)

Para el desarrollo de esta investigación, la escritura no se limita a las tareas dentro del salón de clases, es una práctica que está presente en la humanidad mucho antes de que se construyera la concepción actual de la escuela. Por ello, se reconocen antecedentes históricos de la escritura, de las perspectivas didácticas, del lugar que ha ocupado y ocupa dentro de la instrucción normalista en México, de la que se desprenden las reflexiones del uso de la puntuación. En palabras de Ferreiro y Pontecorvo (1996) "La historia nos ayuda a dar una racionalidad a realizaciones gráficas que hoy parecen desviantes, pero que en otras épocas fueron consideradas normales y naturales" (p. 34). Esta mirada va más allá de lo correcto e incorrecto, permite comprender que las producciones escritas son el resultado de la construcción y deconstrucción social.

1.1 De la oralidad al texto visual

En occidente, al menos desde la construcción clásica, el habla era el receptáculo de la cultura, en la memoria se conservaban elementos inmateriales, los conocimientos de las personas y la sabiduría acumulada a través del tiempo. Cuando el sistema de escritura se introdujo en la Grecia antigua, la información se diversificó, funcionaba como "un almacén que no era ya acústico sino visiblemente material" (Havelock, 1996, p. 148). Por lo tanto, las personas abordaban más temas sin miedo a que se olvidaran y se eliminaran de la memoria colectiva. Los documentos se constituyeron en el medio por el cual los individuos se comunicaban y ampliaban su horizonte de experiencia al romper con la finitud de la vida y la oralidad, lo que permitió a las ideas habitar en un presente perpetuo.

La escritura de principios de la Edad Media distaba mucho de las convencionalidades que se emplean en la actualidad, tenía como principal atributo su visibilidad; es decir, el lector era quien generaba los espacios entre las palabras y daba sentido a las grafías puestas en el papel, estructuradas en *scriptio continua*.[1] Los lectores de ese entonces eran pocos y la tradición de la escritura se complementaba con la lectura consensuada, era una comunidad que no estaba muy extendida y asimilaban la arbitrariedad de sus producciones. El hecho de que la escritura fuera opaca para los otros resultaba irrelevante, ya que entre los usuarios no existían vaguedades, sin embargo se suscitaron nuevas necesidades cuando los extranjeros accedieron a sus producciones (Parkes, 1998).

La importancia de clarificar lo que estaba sobre el papel ocurrió cuando los manuscritos sagrados cobraron relevancia, no se trataba de una transcripción de lo oral a lo escrito. Para San Agustín, en el siglo IV, las letras representaban a los sonidos y los sonidos eran símbolos del pensamiento que se vinculaba con lo sagrado. La escritura era algo más que grafías, en la dimensión espiritual, representaba señales que enviaban información al individuo por medio de los ojos. Considerar a las letras como vehículo del saber obligó a los monjes irlandeses a clarificar la escritura, la comunidad de lectores crecía y los extranjeros no dominaban el consenso de la lectura, por lo que ocurrían interpretaciones erróneas al leer, evidencia de ello fueron algunas glosas escritas a los márgenes de los documentos (Parkes, 1998).

Las transformaciones en la textualización implicaron cambios que hicieron visibles las resistencias ante la novedad de las nuevas posibilidades de leer. A principios del medievo la escritura tenía implicaciones paratextuales[2] que no eran evidentes para cualquier lector, solo para aquellos que compartían plenamente la cultura donde se gestaba el texto, razón por la que los segmentos dentro de la escritura ya eran una forma de interpretación, solo aquellas redacciones sin segmentos se consideraban como neutras, territorios donde el lector podía

[1] El término se refiere literalmente a la escritura continua y alude al tipo de escritura que se practicó desde el periodo griego hasta aproximadamente el siglo VI d.C., en el cual no se empleaban ni espacios, ni signos de puntuación, ni letras mayúsculas (Parkes, 1998).

[2] Genette (1985) señala que los textos están acompañados de una serie de elementos que no pertenecen a él, pero que lo acompañan y de manera indirecta favorecen su comprensión. Como ejemplo menciona al prólogo, las dedicatorias, las reseñas que vienen en la contraportada, entre otras. En la Edad Media estos rasgos no estaban escritos pero los lectores los conocían.

desarrollar ciertos modos para expresar lo que percibía (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996).

La práctica de separar las palabras con un punto permaneció hasta el siglo IX; sin embargo, de acuerdo con la altura que se colocara la marca sería la intensidad de la pausa. El punto al pie de la palabra era el equivalente al silencio que se hace actualmente cuando se emplean comas. El punto que se encontraba a media altura era proporcional a la pausa del punto y coma y los dos puntos. El punto que iba en la parte superior equivalía al punto final actual (Zavala, 1995). La escritura cobró significados distantes a la simple contención de la oralidad, ésta, era una práctica que se desbordaba y definía sus propias características de organización.

La escritura era crucial durante la Edad Media, transcribir o copiar implicaba un arte y no precisamente por la construcción del mensaje, más bien porque los detalles en las letras requerían mucha elaboración. En el siglo IX la escritura servía para expiar las culpas, tenía un sentido religioso, era elevada a una tarea sublime, al nivel de las obras caritativas o los sacrificios corporales. Los monjes copistas creían que por medio de ella purgaban sus pecados y aseguraban su estancia en el cielo, cada letra servía para borrar sus culpas, en el acto de copiar grafía se santificaba su vida (Silva, 2020). En la escuela, durante algún tiempo también se pensaba que la caligrafía era sinónimo de saber escribir y se descalificaba a quien no trazaba adecuadamente las letras porque el aspecto visual opacaba a la dimensión semántica.

Con la aparición de la imprenta, la estructura de las producciones escritas se uniformó con mayor rapidez y con cierto nivel de estabilidad, sobre todo cuando el libro se distribuyó a una comunidad de lectores más amplia. En el siglo XVII se gestaron las separaciones entre párrafos, donde el punto final dio origen al punto y aparte, así como al punto y coma. El signo de admiración y el paréntesis también fueron convencionalidades que se desarrollaron en este periodo. Ya en el siglo XVIII comenzaron a emplearse los puntos suspensivos y en el siglo XIX el guion largo y los corchetes. Las variaciones entre los escritos antiguos y contemporáneos son muy significativas, por ello podría pensarse que han sido reescritas a lo largo del tiempo (Zavala, 1995).

Durante la consolidación de la escritura, cuando aparecieron los signos de puntuación, surgieron dos discursos dominantes en torno a su función: uno de ellos mencionaba que los signos servían para marcar la fluidez de la lectura y el otro para organizar la escritura. Cuando se abordaba desde la perspectiva de la escritura, el punto se colocaba donde se completaba la idea y la coma se utilizaba para hacer separaciones intermedias pero en grados inferiores a los del punto, mientras que el punto y coma se ubicaba a la mitad de los dos. La puntuación para leer en voz alta se convirtió en marca de pausa para hacer respiración durante la lectura, de tres tiempos para el punto, dos para el punto y coma y uno para la coma. Esos discursos aparecen desde la antigüedad clásica, la teoría de la puntuación como separador lógico, sintáctico o retórico y la respiración para una lectura eficiente (Ferreiro, 1996).

A finales de la Edad Media y parte del Renacimiento, la escritura se alejó paulatinamente de la oralidad, a pesar de que coexistieron durante muchos siglos. En algunas ocasiones la oralidad determinaba el acto de escribir y, en otras tantas, los textos se armonizaban con la lectura en voz alta casi de forma natural. Se consideraba que leer era una acción colectiva y no individual (Havelock, 1996; Zamudio, 2004; Frenk, 2010), imagen mental que permaneció durante años debido a las inferencias que los usuarios hacían de la lengua, colocaban comas donde deseaban hacer una pausa. La diferencia entre emplear una coma y un punto era lo extenso del silencio, cuando era coma se hacía una pausa corta, al extenderse un poco más, se empleaba un punto.

Con la aparición de la imprenta en el siglo XV creció la distribución de los libros, no obstante en los siglos posteriores se continuó practicando la lectura en voz alta porque estaba tan arraigada en el imaginario que hasta las epístolas se leían con voz fuerte, práctica que hoy en día resulta inusual porque la correspondencia es de carácter intimista. Fue hasta que apareció la sociedad escritocéntrica[3] hacia el siglo XIX (Frenk, 2010) cuando las publicaciones tuvieron la función de plasmar el pensamiento. Desde este enfoque, el escritor debía reflexionar al momento de planificar la escritura y definir si el mensaje estaba destinado a leerse en voz baja o en alta. Esto generó que el autor seleccionara palabras y signos de puntuación con necesidades comunicativas diferentes, aspecto que permaneció sin

[3] Es la cultura donde la escritura es parte fundamental y el conocimiento se validad solamente si se presenta por escrito (Olson, 1998; Frenk, 2010).

desarrollarse en la escuela, pues la mayoría de las composiciones se pensaban para su lectura en voz alta, como un acto para comunicar ideas formales, ya fueran discursos y/o ensayos.

1.2 Tres aristas sobre la enseñanza de la escritura

A finales del siglo XIX y durante el siglo XX, incursionaron simultáneamente los enfoques cognitivos en la instrucción de la escritura con los aportes de Hayes y Flowers (1994), así como los de Scardamalia y Bereiter (1992). También se delimitaron los enfoques lingüísticos con Saussure y Chomsky y se desarrollaron las perspectivas didácticas como objetos formales de investigación con Chevallard (1998). En este contexto, las prácticas escolares se dotaron de legitimidad por la introducción de sus metodologías de enseñanza, ante esta necesidad, la lingüística aplicada ofreció dos posibilidades; una de tipo estructuralista y otra de tipo generativista.

Desde la perspectiva estructuralista, el lenguaje es un sistema de signos que el alumno debe adquirir para expresarse con eficacia, por ello, en el salón de clases se realizaban ejercicios que favorecieran la apropiación de ese sistema como prioridad, memorizando el orden y las categorías gramaticales. La visión de que todos los hablantes poseen la cualidad innata de reconocer y desarrollar estructuras lingüísticas predominó desde la gramática generativa, por lo que era necesario ofrecer modelos de imitación, estimular el empleo correcto de la gramática, proporcionar ejercicios para identificar y corregir los errores. Estas perspectivas priorizaban la adecuada utilización de la escritura, limitando al lenguaje como herramienta de comunicación práctica (Muzzopappa, 2013).

En la visión clásica sobre la escritura que dominaba y se enseñaba en la escuela hasta mediados del siglo pasado, se decía que para saber escribir lo primordial era dominar la ortografía, caligrafía y composición. (Alvarado, 2013); no obstante, estos últimos aspectos se subordinaron durante años al de la caligrafía, tradición que tiene en la Edad Media su punto más representativo y antiguo. Guiados por esta lógica, los docentes de principios del siglo XX invertían mucho tiempo y esfuerzo dentro de las aulas para formar a los alumnos como copistas de gran calidad, la tarea de escribir estaba ceñida a la transcripción, los elementos ortográficos no resultaban relevantes porque el trabajo del escritor escolarizado era reproducir estéticamente la forma de las palabras.

La perfección de la caligrafía se debilitó con el paso del tiempo, debido a que en el siglo XX emergieron modelos que se posicionaron en el campo educativo. El desarrollo tecnológico también influyó; en un primer instante con la masificación de la máquina de escribir y posteriormente con el de la computadora. A partir de estas transformaciones se comenzó a expandir el campo semántico del concepto de escritura para que, desde la década de 1980, se considerara como una composición o una redacción (Alvarado, 2013). Si bien es cierto que redactar y construir textos fueron conceptos que aparecieron décadas atrás, su maduración y paso por las instituciones educativas fue lento, como sucede con las nociones que se van modificando desde la práctica docente.

En los diferentes tratados sobre gramática había capítulos enteros dedicados a componentes relacionados con la redacción. Fowler y Fowler (1906) y la *Gramática de la lengua española* (1928), dedicaron capítulos enteros a la ortografía y a los signos de puntuación. Esta era la tendencia de una escritura prescriptiva basada en reglas que se debían acatar, fraguando la noción del uso correcto de la lengua como requisito indispensable para comenzar a escribir (citados en Parodi, 2003). Desde esa tradición vienen los manuales y los preceptos ortográficos que serían un punto de referencia dentro de la escuela. Para escribir correctamente se debía contar con algún libro que incluyera una serie de reglas establecidas que no permitían mucha flexibilidad e implicaban dificultades para su interpretación con fines prácticos.

En la Educación Básica de México desde el inicio del siglo XXI, la ortografía ha sido el aspecto de la escritura al que más tiempo se le ha dedicado, son muchos los docentes que utilizan gran parte de sus horas-clase para su aprendizaje (Backhoff, Peon, Andrade, et al., 2008). Posiblemente porque es uno de los aspectos visibles del lenguaje y cuenta con una sistematización general para su adquisición, como la clasificación de las palabras y la escritura de la tilde bajo reglas determinadas por la categoría del vocablo. La enseñanza tradicional de la ortografía se percibe en los salones de clase cuando el docente obliga al alumno a repetir varias veces la escritura de la palabra mal redactada, o cuando los alumnos se auxilian de las reglas ortográficas que están pegadas en los muros de las aulas para acentuar correctamente.

Los manuales de gramática no tuvieron sentido hasta que se enfocaron en una aplicación específica y apareció la tradición retórica que se posicionó poco a poco como la veta de modelos posteriores de escritura, determinando no solo el estilo del bien hablar, sino también el de escribir correctamente. La educación que priorizaba el dominio retórico estaba orientada a desarrollar las habilidades de los estudiantes de las clases sociales altas, pues tenía el propósito de prepararlos para desenvolverse con maestría en escenarios públicos, tales como los púlpitos o las barras legislativas. La escritura para ellos, lejos de constituirse como herramienta democratizadora del saber, generó distancia entre las clases sociales existentes (Emig, 1971, citado en Parodi, 2003).

Durante el siglo XX, se desarrolló la lingüística aplicada con gran influencia en la enseñanza de la escritura. Se dio sentido al saber teórico con procedimientos que finalizaron en materiales prácticos, por lo que se trabajaron contenidos gramaticales influenciados por el estructuralismo lingüístico[4] y el generativismo.[5] Estas corrientes ejercieron tanto peso en la instrucción escolar, principalmente en el ámbito de la segunda lengua y después en el de la lengua materna, que se elaboraron métodos y formulaciones que abordaron aisladamente elementos como la gramática y el léxico. Se intentó construir una rigurosidad al emplear gramáticas escolares, desechando las nociones que los docentes habían construido a partir de su experiencia en las aulas, orillándolos a ser aplicadores de los descubrimientos que la lingüística había desarrollado (Camps, 2012).

Dentro de la lingüística aplicada se consideraron dos tradiciones, la retórica y la gramática, que construyeron posiciones específicas a partir del enfoque del objeto de estudio, por ello, cuando se plantearon los objetivos de la enseñanza con relación a la lengua, no lograron armonizarse. Los estudios del discurso exploraban el sentido que desarrollaba el uso de las palabras en un contexto concreto, mientras que la gramática intentó favorecer su aplicación estandarizada, adherida a la norma lingüística, buscaba que los estudiantes la dominaran para hacerlos competentes (Camps, 2012). Esta visión originó prácticas en la

[4] Se caracteriza por visualizar al lenguaje como un conjunto de términos y reglas gramaticales que se utilizan en un orden determinado con la finalidad de comunicar algo, Saussure logra concebir un nuevo objeto, a la lengua como un sistema arbitrario de signos (Fernández, 1994).

[5] La gramática generativa postula que el ser humano tiene la capacidad innata e interminable construir estructuras lingüísticas, cabe mencionar que este concepto se ha enriquecido a través de tiempo por Chomsky y sus seguidores. (Mendívil, 2003).

escuela que identificaron a la norma como única forma de validar al texto, obviando su función comunicativa. El vacío ocasionado por la falta de un marco teórico común, provocó que estas aproximaciones se debilitaran, por lo que algunos estudios de corte cognitivo y sociocognitivo llenaron el espacio existente con sus investigaciones.

1.2.1 Escribir desde los análisis cognitivos

La formación escolar, que consideraba al alumno como un operador de código, se debilitó y abrió el espacio para que la psicología explorara desde nuevos horizontes. En el campo de la perspectiva cognitivista, Flowers y Hayes (1994) se propusieron investigar ¿Qué procesos ocurren mientras las personas escriben? Planteamiento que les permitió desarrollar un modelo descriptivo no lineal que consideraba a la recursividad como necesaria para elaborar escritos que se componen de tres unidades: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo y el trayecto de escritura (Mayer, 2002).

Figura 1 *Modelo Cognitivo de Flower y Hayes*

Nota. Figura 1 tomada de Reyes (2019, p. 43)

El entorno de la tarea es todo aquello que no está dentro de lo que redacta el autor y que influye determinantemente para planificar el trabajo, por ejemplo la representación mental de lo que intenta hacer, el tema a desarrollar, así como su posible audiencia. La memoria a largo plazo forma parte del tratamiento interno del escritor, incluye los conocimientos previos sobre el tema y la autopercepción que determinará el ánimo para empezar la tarea. Por último, el ciclo de escritura se compone de la planificación, la redacción

y la revisión, todos regulados por el monitor que funciona para controlar la producción del texto (Mayer, 2002).

El enfoque de Flowers y Hayes (1994) que tuvo gran difusión en Estados Unidos y en el continente americano, recibió críticas en su versión inicial, lo consideraban un modelo descriptivo que solo definía las pautas que desarrollaban los escritores; sin embargo, no explicaba las relaciones entre los diferentes subprocesos que se desarrollaban al escribir. Era notoria la omisión del perfil individual de cada escritor, lo que originaba que no se consideraran las motivaciones, su personalidad o su origen (Arrimada, Fidalgo & Torrance, 2022). El modelo esquemáticamente refiere a los periodos que experimenta un escritor y la pregunta es si atender a las fases que viven los que escriben ¿Realmente es suficiente para generar buenas producciones dentro de la escuela?[6]

Scardamalia y Bereiter (1992) aportaron otro modelo a la composición escrita, estructuraron dos sistemas de corte explicativo para señalar los procesos cognitivos que viven los escritores noveles y experimentados. El primer modelo lo llaman "decir el conocimiento", describe las tareas que desarrollan aquellos escritores noveles, se caracteriza por transitar los siguientes pasos: iniciar con la escritura acto seguido de que le encomienden la tarea; omitir el objetivo de la escritura, lo que genera ambigüedad, pues no se tiene claro para qué se textualiza; redactar una propuesta sin comprender los significados individuales o en su totalidad; finalmente, no efectuar revisiones al documento para precisar las ideas.

El segundo sistema de análisis, llamado "transformar el conocimiento", alude a los escritores maduros y describe las fases que viven durante la tarea en la elaboración del texto. Un primer paso dentro del modelo, implica la representación mental que permite analizar el problema y, en consecuencia, establecer objetivos. Para construir el texto, el autor identifica la información que tiene del contenido, así como aquello que le falta investigar, ubica aspectos discursivos que incluyen los vinculados con el género que se escribe y sus rasgos gramaticales. Lo que se sabe del contenido, al igual que el conocimiento discursivo,

[6]El modelo no ofrecía soluciones concretas para la escuela y no dejaba claro cómo los alumnos desarrollarían las tareas que los autores efectúan para elaborar sus textos. Las instituciones educativas se quedaron con la idea de que era suficiente decir qué hacer y no el cómo. Además de que se partió de que aprender a escribir era un proceso que se podía efectuar con solo comprender la conceptualización del texto que se elaboraría.

convergen en el flujo de decir el conocimiento, empero, lo que genera un texto más complejo es la recursividad, una actividad analítica que permite regresar, analizar el problema y replantear los objetivos de la tarea.

Figura 2 *Modelos de Scardamalia y Bereiter*

Nota. Figura 2 tomada de Scardamalia & Bereiter (1992, pp. 45 y 47)

Usar dos modelos con características opuestas, permitió a los autores contrastar detalladamente las formas de trabajo de los escritores e identificar cómo influyen sus decisiones en la calidad del texto. El modelo “decir el conocimiento” no define la intencionalidad porque el ímpetu de comenzar el trabajo es incontrolable, en cambio, en el esquema “transformar el conocimiento”, hay reflexión, eje que modifica la perspectiva de la tarea. Otros investigadores exploraron la escritura a partir de mecanismos metacognitivos, en este caso, lo significativo fue que se empleó como recurso didáctico porque la introspección no se quedó en el nivel de abstracción, sino que funcionó para realizar una tarea; regresar al texto, pensar sobre lo producido y hacer adecuaciones (Scardamalia y Bereiter, 1992).

El abordaje de Scardamalia y Bereiter (1992) identificó elementos que no se habían considerado, el primero es la provisionalidad de la planificación que se modifica conforme se avanza en el dominio del contenido y en el tipo de producción escrita que se construirá; el segundo es la recursividad, proceso de introspección que funciona para llegar al propósito

del texto, herramienta de naturaleza cíclica que no termina hasta que el escritor considera satisfecho su objetivo. La finalidad de explorar a quienes dicen y transforman el conocimiento es definir con claridad los aspectos que marcan los contrastes entre ellos y no precisamente describir los ciclos de escritura.

Un aporte significativo en la investigación de "quienes dicen el conocimiento" y "quienes lo transforman", es que centra la mirada en las fases de la producción escrita y no solo en elementos lingüísticos, no pretende ubicar las faltas del texto para valorarlo, sino que razona sobre las actividades que despliegan quienes escriben, observando con especial atención cómo resuelven sus dificultades (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esta mirada deja entrever que en la escuela actual se impulsa la formación de alumnos *que dicen el conocimiento*, ya que se privilegia la valoración del producto como objeto acabado y no como trayecto que merece comentarios y deliberaciones durante su construcción.

1.2.2 Aportes españoles a la enseñanza del Español en México

Los aportes de la psicología y de la lingüística aplicada no podían definir un abordaje conjunto para mejorar las prácticas de aprendizaje de la escritura porque la naturaleza de su objeto de estudio era distinta. Esas ramas buscaban ampliar su corpus teórico conceptual y no prioritariamente mejorar las prácticas de los maestros. En la búsqueda por encontrar respuestas a las preguntas de cómo se enseña y se aprende, Chevallard (1998) definió el objeto formal de la didáctica,[7] centrado en el estudio del sistema didáctico donde se genera un intercambio entre: el docente, el discente y el objeto de aprendizaje. Con la construcción de este campo de saber se diseñaron propuestas de carácter dinámico que permitieron ver las acciones del aula e interpretar las interacciones de los participantes (Camps, 2012).[8]

Camps (2012) desarrolló estudios de escritura y gramática desde el campo de la didáctica de la lengua. Su enfoque de enseñanza incluye siete principios indispensables:

[7] Sacristán (1964 como se citó en Camps, 2012) señala que es importante definir las características del objeto material de la investigación y el objeto formal. Mientras que el objeto material podría ser cualquier fenómeno que se aborde dentro del aula, como las interacciones entre los participantes, el uso práctico de la lengua, entre otros. El objeto formal, será establecido a partir de la perspectiva, desde el cual, "se considera el objeto y [se] caracteriza un campo del saber determinado" (p. 27).

[8] Al definirse el objeto formal se desarrollaron varias líneas de investigación que adoptaron el nombre de didácticas y se enfocan en observar al alumno, al profesor y a la interacción que guardan con el contenido.

primero, pretende construir entornos donde la escritura sea habitual e implique situaciones diversas; segundo, la importancia de construir dos objetivos, uno discursivo y otro de aprendizaje; tercero, al planificar y desarrollar la secuencia, se debe considerar la progresión en el aprendizaje; cuarto, durante las tareas es esencial que el alumno tome conciencia de que la escritura es dinámica. El quinto principio, menciona que en toda actividad es inevitable fomentar el vínculo entre lo oral y lo escrito como parte de la formación integral; sexto, la escritura debe estar acompañada por la lectura y viceversa, desarrollándose como flujo unificado; séptimo, dentro de estas tareas, la evaluación se determina como una acción formativa (Camps, 1997).

Desde la didáctica de la lengua, Camps identificó que al escribir no se considera únicamente el acto de expresar una necesidad o puntos de vista, sino que resulta imprescindible detectar las características específicas de los discursos que se usarán. Cada género deberá ser enseñado antes de plasmarse en la escritura, debido a que no es lo mismo escribir una noticia que un cuento o una crónica (Bronckart y Dolz, 1993 y 1994, citados en Camps, 1997). Es cierto que visualizar lo señalado es sobresaliente, sin embargo, en el aula sería necesario realizar un recorrido muy prolongado para transitar por la multiplicidad de géneros textuales, sometiendo los intereses a los tiempos que marca el currículum educativo.

Camps (1997) propone solucionar esta dificultad con un doble objetivo, uno de orden discursivo y otro de aprendizaje. El primero hace referencia a la función que debe cumplir el documento que se escribe; el segundo, a los contenidos de aprendizaje previamente definidos. Esta propuesta didáctica no se plantea en el Programa de Estudio de 2022 de México, el propósito se resume en la obtención de un producto y no se clarifica lo que debe enseñar el docente y lo que debe aprender el alumno. Camps (1997), hace énfasis en la necesidad de escribir habitualmente con una diversidad amplia de situaciones, menciona que elaborar un texto no es un suceso de trasferencia, es un procedimiento que todo escritor debe experimentar y se constituye de otros subcomponentes. Considera que las operaciones que se despliegan son complejas, por lo que es necesario contar con diversas habilidades.

Otro aporte es el del Grupo DIDACTEXT (Didáctica del Texto) que inicia sus actividades hacia el año 2001, se integra por profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y de doctorandos de diferentes países, cuya intención

es reflexionar en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. La combinación de estudiantes y académicos, permitió impulsar investigaciones que favorecen el enfoque de la escritura en la formación docente, sus exploraciones abarcan diversos niveles educativos orientados al fortalecimiento de la tarea de los profesores. Los países donde se realizan este tipo de investigaciones son: España (Universidad Complutense), Colombia, (Universidad del Quindío), Chile, Ecuador y Argentina (Álvarez, González, García, et al, 2001).

Bajo el enfoque de la Didáctica del texto, el Grupo DIDACTEXT se dedica al desarrollo de la tarea grupal y al análisis de la actividad en situaciones reales. Se trata de un modelo de corte sociocognitivo pragmático, lingüístico y didáctico,[9] que se caracteriza por la interacción de tres dimensiones simbolizadas en círculos concéntricos; la primera hace referencia al ámbito cultural, incluye elementos como creencias, valores, géneros, entre otros. La segunda, se refiere al contexto de producción que tiene que ver, tanto con la audiencia, como con los colaboradores; la tercera, corresponde al individuo, que se compone de tres elementos de relación continua, la memoria, la motivación-emociones y las estrategias cognitivas, así como las metacognitivas (Álvarez, González, García, et al, 2023).

Figura 3 *Modelo del Grupo DIDACTEXT*

Nota. Figura 3 Tomada de Álvarez, González, García, et al, (2015, p. 223).

De acuerdo con este modelo, en un primer paso se profundiza en las estrategias cognitivas y metacognitivas para acceder al conocimiento, se toman las decisiones iniciales

[9] Para abordar la propuesta se trabajan teóricos como: Bajtín, De Beaugrande, van Dijk, Kristeva y muy especialmente los planteamientos de la psicología cultural Wertsch, Salomon, Cole, Pozo, entre otros.

de qué escribir y cómo hacerlo, se activa la información previa y se reconoce el tipo de texto. En un segundo instante se planifica y se determina cómo organizar los saberes; en el paso tres de la producción textual, se efectúa la primera escritura considerando la fase previa de planificación. La última etapa consiste en la revisión y la reescritura para detectar errores, diagnosticar problemas de contenido y dificultades retóricas a fin de mejorar el escrito (Álvarez, González, García, et al, 2023). En esta visión se conserva la postura de que la escritura es progresiva y que las revisiones llevarán a una mejora en la calidad del texto, pero en las tareas del escritor la adecuación no siempre equivale a eficacia.

Otro aporte español es el de Carlos Lomas, lingüista y educador que ha realizado contribuciones al campo de la didáctica de la lengua desde el enfoque funcional y configura una aproximación práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura en respuesta a las prescripciones de la gramática dentro de los salones de clase. La perspectiva que desarrolló tiene su fundamento en la sociolingüística, psicolingüística, en la pragmática y el enfoque sociocultural de Vygotsky; se caracteriza por considerar que apropiarse de la lengua no consiste en memorizar un conjunto de reglas. Para él existen tres momentos insustituibles en la escritura: el primero implica la definición de un método general donde se toman decisiones de acuerdo con los fines; el segundo, alude a la planificación de la práctica, que debe estar en concordancia con el método que se elija previamente; el tercer periodo, es donde se proveen los mecanismos de seguimiento y evaluación (Lomas & Osoro, 1993).

Lomas define a la escritura como una habilidad que se desarrolla mediante la práctica y, a partir del contacto con los fenómenos comunicativos, propone efectuar ejercicios graduales para lograr mejores resultados. El enfoque funcional se centra mucho en las transiciones que ocurren entre el lenguaje oral y el escrito, el aprovechamiento de materiales es indispensable para favorecer las tareas y obtener el mayor beneficio de cada una de las actividades. Su objetivo central es construir capacidades de comunicación que impliquen al acto expresivo como algo cambiante, que no escapa a las necesidades que impone el contexto (Lomas & Osoro, 1993).

Conocer y acumular una serie de normas no es trascendental para Lomas, la escritura y la oralidad tienen que ver con el ejercicio contextualizado de la comunicación, así como las reflexiones que le permitan al individuo modificar o precisar lo que mencionó. Desde el

planteamiento del autor, el alumno integra el conocimiento formal en la medida en que aparecen sus necesidades, lo que verdaderamente otorga sentido al aprendizaje es la práctica que el individuo hace del lenguaje en un momento y espacio determinado. La propuesta de Lomas se enfoca en el nivel de secundaria y se ha difundido principalmente en España, Portugal, México, Brasil, Puerto Rico, Chile y Colombia (Lomas & Osoro, 1993).

Por otra parte, cabe señalar que en el desarrollo de la teoría de Lomas no se identifica una necesidad de transgredir los aspectos artificiales que se construyen en la escuela. Por ejemplo, en las secundarias se presentan mesas de trabajo o debates bajo criterios que representan posiciones del imaginario escolar y no las necesidades del alumnado. Las prácticas que tienen que ver con la socialización, deberían presentarse ante un público que trascienda a los compañeros del salón, exponerse ante una comunidad donde el público esté integrado por expertos y no expertos en el tema. De lo contrario, ese saber solo será legítimo al interior del contexto escolar, negando su valor como construcción cultural. La evaluación dentro de una práctica social, no requiere de elaborar un mecanismo artificial, sino de reconocer que presentar ideas por escrito conlleva un compromiso con los demás.

Daniel Cassany es un autor que ha construido su perspectiva de la didáctica de la lengua bajo un enfoque comunicativo. Propone como requisitos indispensables el desarrollo práctico y la comunicación como fines últimos de lo que deben aprender los alumnos. El aprendizaje prescriptivo adquiere un rol secundario debido a que se enfoca en la aplicación de pasos y estándares que el educando debe seguir. Desde la perspectiva de Cassany, tanto el léxico como la gramática dejan de ocupar el lugar de objetos de aprendizaje para convertirse en medios para compartir reflexiones con los demás. Es indispensable tomar conciencia de que el uso y el saber de la lengua son distintos; se pueden conocer muchas reglas ortográficas, pero al mismo tiempo, no aplicarlas adecuadamente durante la escritura (Cassany, Luna & Sanz, 1994).

Inicialmente, Cassany pretendió alcanzar la competencia comunicativa a través del conocimiento y dominio de la competencia gramatical, sin embargo, al incorporar el planteamiento de Hymes (1967) respecto a que la gramática no era suficiente para expresar información en diferentes contextos (citado en Cassany, Luna & Sanz, 1994), exploró un *corpus* alterno dentro del campo. El autor encuentra en la pragmática al conjunto de

decisiones de corte lingüístico y semiótico que el usuario de la lengua requiere para que sea posible entablar comunicación con los demás. Al ubicar a la pragmática como principal medio para desarrollar la competencia comunicativa, no considera al dominio gramatical como finalidad e integra el sentido práctico de la comunicación.

De acuerdo con Cassany (1993), es importante dominar cuatro habilidades lingüísticas para lograr el enfoque comunicativo: hablar, escuchar, leer y escribir. Las clasifica de acuerdo con el papel que desarrollan en el proceso comunicativo: las de corte receptivo, escuchar y leer y, las de corte productivo, hablar y escribir. La composición escrita la piensa en tres apartados: estrategias de composición, de apoyo y de datos complementarios, cada una estimula el desarrollo de micro habilidades. Algunas relacionadas con el campo de la textualización son: tomar conciencia de los lectores como destinatarios del texto, planificar la estructura del documento, releer, corregir y promover la recursividad, entre otros. Cassany sugiere recomendaciones complementarias como: buscar modelos para guiar la escritura y pensar en los objetivos antes de iniciar la redacción para mejorar la intención comunicativa.

Cassany (1993) también recomienda dejar para el final la corrección en cuanto a la forma, con la finalidad de que no se pierda de vista el contenido al instante de la revisión. Un aspecto más que sugiere es considerar a la escritura en un sentido global, debido a que podría perderse la conceptualización general al concentrarse en un tema específico. El autor señala que es de suma importancia ser flexible en el plan y la estructura del documento, porque permite efectuar modificaciones si la producción no resulta satisfactoria. Es crucial explorar varias formas de expresar un supuesto, debido a que en ocasiones una construcción parece confusa debido a las palabras que se eligieron, en tal caso, resulta esencial considerar más combinaciones para reformular la idea. Esta propuesta está presente en más de 25 países de habla hispana, catalana e inglesa.

1.2.3 La ciudadanía de la cultura escrita, una perspectiva latinoamericana

La didáctica latinoamericana constructivista con perspectiva psicogenética desde un principio se interesó por conocer las causas del fracaso escolar en sectores pobres de la población argentina. La posición política de colocar la mirada en los desfavorecidos, en aquellos que no tenían éxito en la escuela, muestra el deseo de las generaciones de finales de

1960 y principios de 1970 por conseguir sociedades más justas. La utopía de un futuro mejor movilizó infinidad de esfuerzos en todo el mundo y, en el caso de los trabajos realizados en Argentina, comprendieron la necesidad de plantear que "… hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita" (Lerner, 2001, p. 118).

La escuela ha mantenido sus puertas materiales abiertas, sin embargo, varias investigaciones como las de Torres (1991) y Bourdieu y Passeron (2009), ya señalaban que dentro de sus muros algunas de ellas permanecían cerradas para quienes venían de contextos precarios o que no se adaptaban a la normatividad escolarizada. Las investigadoras que tienen como propósito la formación de lectores y escritores convierten un obstáculo en una oportunidad con su propuesta revolucionaria. La lectura y la escritura, lejos de ser otro motivo para justificar el fracaso escolar, se consideran como herramientas que le permitirán a los alumnos apropiarse de la ciudadanía de la cultura escrita (Lerner, 2001). Dentro de ella que el niño toma voz porque ya no es un individuo que sufre interrogatorios, es un ser que resignifica su mundo a partir de la lectura, que comparte sus experiencias sin temor.

Si las necesidades de los seres humanos se subsanaran con los bienes materiales podría suponerse que las personas con alto nivel económico no tendrían ningún tipo de carencias. La complejidad de los individuos indica que esto es falso por lo que en la escuela existe una diversidad que no se agota en las condiciones materiales de los alumnos. En la escuela existen estudiantes con capacidades especiales o diferentes, segregados bajo el argumento de que el currículum está diseñado para alumnos promedio que responden a un ritmo de aprendizaje estándar. Desde la psicogenética se parte de preguntarle a quienes de acuerdo con la convencionalidad no saben nada, bajo la noción de que saben algo y de reconocer que quien hace la pregunta, está obligado a comprender lo que ignora y no a la inversa (Castedo, 2024a).

Si es genuina la condición de aceptar que en el otro hay saberes, se superan muchos obstáculos y se ubican ¿cuáles son los saberes de los alumnos que llegan a la secundaria sin poder leer y escribir?, ¿qué sabe el niño que ha sido cambiado constantemente de escuela por indisciplina? Desde el horizonte del vulnerable aparece la inclusión, cuando el otro se valora,

se escucha y se atiende en toda su complejidad, desde ese espacio se cuestiona constantemente la comunidad de la didáctica que tiene como objetivo formar lectores y escritores. Si como lo señala Castedo (2024a) se interroga de manera distinta, inevitablemente aparecerán respuestas inesperadas porque ya no se buscan justificaciones al fracaso escolar, sino que se ha emprendido en camino en busca de soluciones.

El concepto de responsabilidad no es equivalente al de la culpa, mientras que el primero cuenta con un margen de acción, el segundo acepta con cierto dolor lo que ha sucedido. Quienes tienen como propósito formar lectores y escritores, asumen que el aprendizaje trasciende a las patologías y aceptan que todos lo consiguen a diferente ritmo y son capaces de desarrollarlo, siempre y cuando existan las condiciones necesarias. Esa es la tarea en la institución escolar, generar las acciones didácticas y materiales para que los alumnos interactúen con la cultura escrita, es el compromiso de hacer del aula un espacio de encuentro con autores variados, con los distintos géneros, mediados por intercambios donde el estudiante asuma una posición reflexiva y crítica del texto (Lerner, 2001).

La perspectiva didáctica de la formación de lectores y escritores, no pretende únicamente que los alumnos ingresen a la cultura de lo escrito, también busca que el docente se vaya apropiando del saber que desea comunicar. Al conformar una comunidad de lectores, el profesor necesariamente tendrá que comportarse como uno de ellos, de lo contrario, no logrará los propósitos de aprendizaje. En este contexto se reelabora el contrato didáctico[10] porque el maestro interactuará con lectores que tienen un posicionamiento, no se trata de saber quién sabe más, sino de intercambiar experiencias para formar una comunidad. Al emplear la lectura y la escritura como herramientas para acceder al conocimiento, el docente también participa y genera ciudadanía dentro de la cultura de lo escrito, toma conciencia de sus intervenciones que se perfeccionarán con el dominio del contenido (Lerner, 2001).

En la perspectiva de Lerner (2001), cuando se da la posibilidad de elegir y conocer se genera libertad en los hombres y para lograrlo, esta autora propone que las acciones se

[10] De acuerdo con Brousseau (2007) existe un acuerdo (contrato) donde el docente cumple unas funciones y el alumno otras, es decir el docente enseña, tiene la verdad y el alumno delega la responsabilidad en el profesor al ser él quien tiene el conocimiento. Lerner (2001) señala que este contrato se deberá ir elaborando de manera que favorezca más a la necesidad de formar lectores y escritores.

encaminen hacia la formación de escritores, de individuos que sean capaces de usar la escritura como herramienta de comunicación. Añade que el reto implica dejar de "fabricar sujetos" cuasiágrafos para quienes escribir es una tarea lejana y a la cual recurren bajo situaciones que implican una obligación, una última instancia de sobrevivencia escolar. Para aquellos que no cuentan con la herramienta de la escritura, será mejor cualquier otra forma de comunicación que les permita evadir el ejercicio. La tarea deja ver que los cambios no se construyen con buenas intenciones, es necesario poseer formas didácticas para gestionar el aprendizaje en el aula.

La propuesta de las investigadoras argentinas identifica un fin muy claro que consiste en ofrecer alternativas para que en las escuelas se instalen prácticas de lectura y escritura como objetos de conocimiento, con la intención de formar lectores y escritores. Se trata de una acción de corte reflexivo mediante la cual los alumnos experimenten a través de los quehaceres las tareas que el escritor y el lector desarrollan en su trabajo. Los quehaceres del lector y el escritor no se reducen a una serie de actividades o ejercicios, sino que se colocan en el nivel de contenidos esenciales. A través de ellos, los alumnos refinan procedimientos que perfeccionarán en función de conocer o comunicar algo (Lerner, 2021).

1.3 La escritura en las normales de México

La educación en México tiene un cambio determinante a partir de la Conquista, se modificó la forma tradicional de enseñanza prehispánica, colocando al acto evangelizador como prioridad. La tarea de la escuela descansaba sobre los hombros de las distintas órdenes eclesiásticas que se establecieron en la Nueva España al ser eminentemente de carácter religioso, sin embargo poco a poco delegaron en otros la encomienda al reconocer la tarea monumental. Hacia 1548 se establecieron los colegios de San Juan de Letrán, pensado para niños mestizos, y el de Nuestra Señora de la Caridad donde asistían niñas. Esas instituciones no funcionaban como asilos, la intención era que los egresados al concluir su formación fundaran otros colegios (Herrera, en Moreno de Alba, 2009).[11]

[11] La enseñanza del Español en México ha empleado diferentes enfoques, explicarlos a profundidad no es la tarea fundamental de la presente investigación, sin embargo para que el lector se ubique temporalmente en el recorrido que se hace, se estructuró una infografía donde se especifican de manera general los enfoques, los periodos, así como sus características. (Ver Apéndice A)

La carga significativa de las normales, que es formar a los formadores, reconoce en el pasaje anterior a su precedente más antiguo, sobre todo cuando se pensó que los estudiantes que recibían educación llevarían a otros espacios su conocimiento. La institucionalización de las normales sucedió hasta 1884, cuando el congreso de Querétaro asume a la educación como su responsabilidad.

1.3.1 Hacia la construcción de La enseñanza del Español

Las perspectivas de la enseñanza se focalizaron en la educación integral y hacia 1902 se identificó que el Español tenía dos vertientes en los Planes de Estudios de la Escuela Normal de Profesores: Español I y III, el primero relacionado con la gramática, aspectos formales de la lengua y el segundo con la literatura general, una exploración del canon literario de la época (Herrera, en Moreno de Alba, 2009).

La escuela lancasteriana tuvo un auge significativo hacia 1835, al romper con la escuela antigua se incrementó su popularidad porque el tiempo y el espacio dentro de las aulas se manejó distinto. Mientras que en la escuela antigua el docente explicaba alumno por alumno y los demás esperaban en sus lugares sin hacer nada, en la propuesta lancasteriana se hacía una distribución en equipos, donde cada conjunto tenía un monitor que se encargaba de distribuir tareas o actividades. Las diferencias no fueron radicales en ambos modelos porque se continuó con aspectos recurrentes como la disciplina, el verbalismo del profesor y la memorización como el principal criterio de aprendizaje (Contreras, 2005).

Cerca del siglo XX se declaró a la asignatura de Español como “lengua nacional”, un fenómeno significativo en el ámbito de la educación. La categoría que en apariencia unificaría a todo el país, segregó el derecho a la diversidad lingüística de los pueblos originarios, pues el castellano se usaría en toda la república, independientemente de que en algunas regiones no existieran hablantes del español. Había una disyunción entre conservar la imagen del indígena como raíz de la cultura y la identidad o condenarlo a la desaparición, obligándolo a integrarse a la visión de universalidad que tenían las políticas gubernamentales de ese entonces (Nivón, 2019).

Las prácticas escolares relacionadas con la escritura que se promovieron a finales del siglo XIX, tanto en las normales como en la mayoría de las instituciones educativas,

intentaron abandonar el mecanismo repetitivo de la escuela antigua y la lancasteriana como modelo de aprendizaje empleando el método analítico y sintético. La puesta en marcha de estas dos perspectivas seguiría en la mesa de los intercambios pedagógicos durante gran parte del siglo XX. En este periodo los maestros normalistas impulsaron la propuesta de que los docentes comprendieran los métodos y que fungieran como aplicadores y revisores de los manuales de ejercicios. Los materiales que empleaban para enseñar a escribir incluían ilustraciones que tenían como finalidad ampliar el vocabulario y que funcionaran como soporte de escritura (Nivón, 2019).

Hacia 1954, a través de las Juntas Nacionales de Educación Primaria, se llegó a la conclusión de que la educación estaba en crisis y para atender la baja preparación de los docentes, la Dirección General de Enseñanza Normal generó un examen que, dentro del apartado de español, valoraba la lectura comprensiva, la velocidad, la extracción de información, la ortografía y la gramática. En los Planes de Estudio de 1960 se ofreció la asignatura del español superior, en los planes de 1969 y 1972 aparecieron bajo el nombre de lenguajes. En el plan de 1975,[12] es en el único en el que se menciona a la didáctica, la asignatura se llamaba "Español y su didáctica", abarcaba los seis primeros semestres. En los planes de 1975, 1984 y 1997 se ve un decrecimiento en cuanto al número de semestres que se impartía español, en el de 1997, solo se trabajaba en segundo y tercer semestre (Herrera, en Moreno de Alba, 2009). La diversidad de nombres que se le otorgaban a las asignaturas de Español en los Planes y Programas de Estudio de la normal, evidencian lo complicado que ha sido establecer una perspectiva general para formar a los formadores.

Se detectan influencias de corte lingüístico, teórico-literario y didáctico. En las propuestas de los Planes de Estudios de las normales no se tuvo continuidad porque estaban en un trayecto exploratorio, a pesar de que tenían claro el punto de llegada, la forma de lograr los objetivos no era del todo clara porque las teorías en cuanto a la enseñanza de la lengua aun eran generales y permitían interpretaciones muy amplias.

[12] El Plan de Estudios 1997 tuvo resistencias por su modelo ineficientita, sin embargo, esta perspectiva solo se consideró como una tecnología de la educación, limitando sus consideraciones epistemológicas, es decir, se visualizó como un fenómeno puramente técnico instrumental y no como propuesta didáctica construida con rigurosidad metodológica (Oikión, 2008, pp.65-68).

1.3.2 Del enfoque comunicativo-funcional al comunicativo y funcional

En 1993 se incluyó en el Plan de Estudios de primaria y secundaria el enfoque comunicativo-funcional para la instrucción del Español, con la finalidad de articular estas dos etapas escolares. En los planes de las normales ocurrió lo mismo años después, en la licenciatura en primaria hacia 1997, y en la de secundaria hasta 1999 (Ruíz, Pedraza & Fernández, en Moreno de Alba, 2009). Un movimiento natural que hubiera hecho aparecer los cambios primero en las normales y posteriormente en las escuelas de educación básica nunca tuvo lugar. Mientras profesores y alumnos de educación básica ya trabajaban en los salones de clase el enfoque comunicativo-funcional, los futuros formadores lo desconocían. Este desfase generó encuentros y desencuentros entre alumnos y profesores debido a los contrastes en la instrucción.

Más allá de este primer inconveniente, al interior de las normales se presentaron resistencias al adoptar el enfoque comunicativo-funcional por parte de algunos profesores que argumentaban como principal debilidad la ausencia de la gramática, materia que, desde su punto de vista, era indispensable para la comprensión y explicación de la lengua escrita. Este argumento se esgrimía considerando que previo a 1984, los docentes no cursaban el bachillerato antes de ingresar a la normal y necesitaban una formación más sólida para conocer y enseñar lengua. Lo novedoso y esperanzador del enfoque comunicativo-funcional fue la ruptura con la perspectiva formalista (Ruíz, Pedraza & Fernández, en Moreno de Alba, 2009).

El enfoque comunicativo-funcional debería presentar determinadas condiciones que no se cumplieron en las normales, una era una sólida formación en los saberes lingüísticos que eran necesarios para considerar lo que se deseaba comunicar. Además, las propuestas elaboradas bajo esta perspectiva solo estaban pensadas para los niveles de educación básica y bachillerato, obviando su pertinencia para implementarse en la formación de quienes enseñarían las asignaturas de Español. En este sentido el conocimiento gramatical no debía esquivarse porque un docente debe conocer aspectos formales de la lengua para generar valoraciones profundas, se trataba de un conocimiento contextualizado y no desligado (Ruíz, Pedraza & Fernández, en Moreno de Alba, 2009).

El constructivismo y las teorías socioculturales son fundamentos claves para el enfoque comunicativo y funcional, y como principio, identifican el contacto de los individuos con herramientas culturales como código y valores, que al ser operativizadas permiten su apropiación. Desde el enfoque sociocultural, un experto facilita la apropiación de conocimientos, mostrando un conjunto de competencias necesarias para que el aprendiz logre potencializar lo que aún no sabe (Ruíz, Pedraza & Fernández, en Moreno de Alba, 2009). Si un docente no cuenta con las competencias necesarias, ¿cómo podrá facilitar el conocimiento a sus alumnos? En la práctica el aprendizaje del Español será una actividad basada en ejercicios mecánicos de lectura y escritura.

El influjo de la practicidad del enfoque comunicativo cumple con la finalidad de ofrecer al docente una experiencia semejante a la que viven los alumnos sin la necesidad de resolver y profundizar sobre sus dificultades. Los formadores normalistas de primaria y secundaria destinaban entre el 10% y el 15% del trabajo de reflexión a aspectos como las palabras, la puntuación y la ortografía cuando revisaban los textos (Ruíz, Pedraza & Fernández, en Moreno de Alba, 2009). Contrario a la perspectiva que se postulaba en los planes y programas donde el equilibrio entre la gramática y el aspecto comunicativo estaban presentes, esta tendencia sugiere que los profesores formados bajo estas condiciones generaban razonamientos demasiado elementales acerca de la lengua que se escribe.

Los ajustes que se realizaron a los planes de estudio subrayan la suposición de que el perfil de egreso de los docentes es el ideal, sin embargo en la práctica resultan inalcanzables. Las dos caras que se manejan en las normales y en el sistema educativo en general —los ambiciosos perfiles de egreso y los aprendizajes que se logran realmente dentro del aula—, considerando la investigación de Ruíz, Pedraza y Fernández (Como se citan en Moreno de Alba, 2009), han sido factores importantes para que el desarrollo de la educación se vuelva lento o casi nulo. Desde luego, las autoras acotan que influyen dentro de las directrices educativas factores económicos y políticos que alteran la percepción, ya que por lo general buscan resultados en lo inmediato.

1.3.3 Las prácticas sociales del lenguaje en las normales

El enfoque comunicativo-funcional, recibió fuertes cuestionamientos debido a que no estaba estructurado para implementarse con estudiantes normalistas, fue pensado para

mostrar a los estudiantes de secundaria y preparatoria una experiencia distinta a la instrucción prescriptiva. El avance sustancial que ofreció esta orientación fue colocar en tela de juicio a las prácticas tradicionales y modificarlas para que el alumno fuera el centro de los procesos de aprendizaje, trasladando al docente a una posición de facilitador. El enfoque comunicativo había revelado una perspectiva distinta, dimensionaba a la lectura y a la escritura como objetos de estudio, para que los alumnos interactuaran de manera recurrente con ellos.

Después de probar el abordaje comunicativo-funcional desde 1993, se estableció y modificó en el año 2000 el enfoque comunicativo y funcional, con la intención de favorecer las competencias comunicativas. El principio fundamental de la nueva propuesta era ofrecer y recibir información para estimular competencias; propuesta que rebasaba las fronteras de la escuela para considerar a la escritura y la lectura como vehículos de la comunicación. En las modificaciones se identifica que los alcances de las tareas que tradicionalmente se desarrollaban en la escuela se iban ampliando y se reconocían como actividades que las personas realizaban después de abandonar las aulas, porque respondían a las preguntas: para qué y cómo se usa la lengua (Muñoz, 2017).

Las prácticas sociales del lenguaje aparecen en los planes de estudio de la escuela normal en 2012. El espacio curricular destinado a este enfoque se dividió en tres unidades de aprendizaje; la primera, alude al funcionamiento de la lengua en los diferentes ámbitos de la vida; la segunda, pone énfasis en la importancia de enseñar lengua y establece la relación entre lo comunicativo y lo pedagógico; la tercera, permite el reconocimiento de las diferentes aplicaciones de la lengua en el aula. Mediante estas aproximaciones el futuro docente sostuvo un contacto con el enfoque y visualizó que la perspectiva era pensar en la enseñanza como un instrumento técnico y comunicativo (SEP, 2013).

En la unidad de aprendizaje número uno, se incluyen elementos del enfoque comunicativo-funcional cuando se recupera el concepto de habilidades lingüísticas de escuchar, leer, hablar y escribir (Cassany, 1993) y elementos de la lingüística que exploran los cambios conceptuales entre lengua, lenguaje y habla. En la unidad de aprendizaje uno, aparecen términos relacionados con la lingüística. El giro que se identifica es que las ramas de la lingüística que se trabajan están relacionadas con las interacciones sociales, es decir,

con el uso que los hablantes hacen del lenguaje, por ello es que se abordan conceptualizaciones de la pragmática, la semántica y la sociolingüística (SEP, 2013).

En el Plan de Estudios 2012, las unidades dos y tres plantean una aproximación al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje desde la perspectiva curricular, señalando a las competencias, los programas de estudio y a la articulación del Español desde la Educación Básica. En la segunda etapa se hace referencia a la metodología, la cual se fundamenta en la estrategia basada en proyectos. En la unidad tres se trabajan secuencias de desarrollo lingüístico-cognitivo, herramientas didácticas, géneros discursivos y actividades permanentes (SEP, 2013). En los tres periodos hay una articulación consistente que permite a los futuros docentes avanzar desde las conceptualizaciones lingüísticas a las prácticas.

En el Plan de Estudio 2018 de las normales se describe una estructura más desarrollada sobre cómo se trabajará el módulo de prácticas sociales del lenguaje, sin embargo, se incluyen definiciones que no son del todo claras, principalmente cuando se desarrollan ideas de la didáctica de las matemáticas vinculadas con el concepto de la trasposición didáctica y sobre los componentes del sistema didáctico (SEP, 2018). Las prácticas sociales del lenguaje no se reducen a un posicionamiento lingüístico, también hacen referencia a cómo las prácticas de las sociedades han construido a los textos a través de la historia y cómo en diversos momentos se han usado esos géneros textuales de acuerdo con necesidades específicas (Chartier, 1992).

Al establecer las prácticas sociales en las normales, los planes de estudio (SEP, 2018) señalan que el docente centrará su discurso en las estrategias de lectura y escritura que tienen propósitos comunicativos, así como restricciones de orden discursivo, lingüístico y cultural. El planteamiento se hace en un nivel teórico, se construye un texto que está orientado al reconocimiento cognitivo de lo que son las prácticas sociales del lenguaje. No se propicia una experiencia que les permita reconocerse como constructores, ni experimentar las dificultades que tienen los que participan en la cultura de lo escrito.

Un eje que está presente en el programa del curso *Lenguaje y comunicación* de primer semestre, es que se mantiene el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, se abordan específicamente desde la perspectiva sociocultural y psicolingüística. Se describe un planteamiento para comprender metodológicamente esta propuesta en las planificaciones

didácticas, pero se omite cómo hacer partícipes a los docentes de la cultura escrita y en consecuencia de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2022a). Es poco probable que un docente proponga un buen planteamiento sobre la lectura de leyendas apelando únicamente al reconocimiento de la estructura del relato, es necesario que haya leído muchas de ellas para que pueda socializar su experiencia y compartirla con los otros.

Un usuario de la cultura escrita no se construye al identificar lo que existe en ella, ni al explicar cómo se escribe tal o cual género literario. Lerner (2001) es enfática al señalar que lo necesario para transitar hacia la ciudadanía de la lectura y la escritura es que se mantenga el sentido del objeto de enseñanza, es decir, no se podría aprender a escribir leyendas si antes no se han leído muchas y variadas, por ello es complicado que el docente ingrese a sus alumnos de primaria a la cultura de lo escrito, si antes él no ha sido partícipe de esa tradición. Leer y escribir se fortalecen en la medida en que se desarrollan con intencionalidades comunicativas, pero es complicado enseñar algo que no sucede desde la experiencia, sobre todo si se habla del lenguaje.

1.3.4 Literacidad y alfabetización en el Plan 2022 de la escuelas normales

Al explorar el desarrollo de los contenidos del Plan 2022 se observan dos conceptos fundamentales: literacidad y alfabetización. En el primer semestre se abordan las prácticas sociales del lenguaje y el concepto de alfabetización, los cuales se vinculan con la lectura y la escritura en los primeros años de educación básica. Como producto final del primer semestre, se pide que elaboren un texto argumentativo sobre el papel de la literacidad en la vida cotidiana, aspectos que generan un traslape conceptual con el de alfabetización (SEP, 2022a). De acuerdo con el Plan de estudios 2022 la formación de los estudiantes conserva una secuencia con los cursos del área del lenguaje y comunicación, sobre todo con los cursos de Literatura y el de Mediación lectora impartidos en el segundo semestre y el que se cursa en el tercer periodo, llamado *Desarrollo de la Literacidad.*

Ante los conceptos de literacidad y alfabetización es oportuno precisar las diferencias y las semejanzas, así como sus atributos en el programa que desarrollan las normales. Desde la mirada general del Plan 2022 de las normales, la alfabetización se asume como la modalidad para que los alumnos de educación básica aprendan a leer y a escribir, y la literacidad como las habilidades que implican un conocimiento contextual, que tienen que

ver con la experiencia que el lector acumula a través del tiempo. Sin embargo cuando se emplea el adjetivo “académica” tanto la literacidad como la alfabetización, se asocian con significados diversos, pero al menos por ahora se agrupan en el mismo enfoque debido a los rasgos que comparten (López & Montes, 2016).

1.3.4.1 Puntos de encuentro entre literacidad y alfabetización académica.

El concepto de literacidad remite a la participación de los individuos como integrantes de la cultura de lo escrito, se conoce y se reconoce tanto el código, como las reglas lingüísticas que rigen las producciones de los diversos textos, así como las posturas de los enunciatarios y sus intencionalidades (López & Montes, 2016; SEP, 2022b). La literacidad en ese sentido, es un concepto muy parecido al de la cultura de lo escrito, propuesta por Ferreiro. El sujeto no desarrolla producciones textuales que aparecieron espontáneamente en los programas escolares, desprovistos de intenciones comunicativas, es indispensable que se reconozca que el ser humano es un ser social que usa al lenguaje para comunicar necesidades, tanto de orden colectivo como individual, con intenciones comunicativas delimitadas por el enunciador (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996).

La escritura no es un acto de elaborar un discurso que se ahoga al interior de los muros de la escuela, posee un estatus social desde la perspectiva de la literacidad, hay un valor en la comunicación escrita porque ciertos mensajes adquieren una apreciación distinta cuando se comunican en un documento (Castro & Sánchez 2015 en López & Montes, 2016). En este aspecto hay otro lugar de encuentro cuando se habla de la cultura de lo escrito, donde una obra tenía un valor superior al de la lectura. Chartier (1992) menciona que en diversas etapas de la historia las mujeres aprendieron a leer, pero se les negó el derecho a escribir, en el ejercicio de esa restricción se visualiza la posición de poder que se ha forjado durante siglos en torno a la escritura.

Dentro de las semejanzas que existen entre literacidad y alfabetización académica, es que se considera a la producción escrita como el resultado de las prácticas sociales, tanto lingüísticas y cognitivas como políticas; reconocen que al elaborar el texto tiene una finalidad, se rechaza la concepción de que la lectura y la escritura se limitan a la transcripción de los fonemas en grafías y viceversa. Los textos se construyen con relación a convencionalidades sociales que se han elaborado a partir de la práctica, que requieren de un

conocimiento que rebasa el significado semántico de las palabras y que tiene que ver con el sentido pragmático. También se identifica a la escritura como un instrumento para reflexionar sobre él y con él (Castedo & Hoz, 2021; López & Montes, 2016; SEP, 2022b).

La perspectiva enmarca distintos tipos de literacidades, pero la división más visible está en la clasificación de vernáculas y oficiales, las primeras poseen un vínculo con la cotidianidad y se estructuran en torno al concepto de "eventos letrados", los cuales se desarrollan en contextos concretos, como el hogar o la escuela, donde se realizan prácticas de escritura de manera recurrente para comunicar ideas o necesidades a los demás (Barton & Hamilton, 2004). La literacidad vernácula tiene implicaciones para la pragmática porque algunas de sus palabras son comprensibles solo debido a los referentes compartidos, es por ello que la comunicación posee variables con relación a los textos que se producen en las literacidades oficiales, aquellas que han institucionalizado sus formas de escribir considerando como principal atributo "lo correcto" o "legítimo".

A diferencia de la literacidad, la alfabetización académica reconoce a los textos como producciones culturales que poseen intenciones comunicativas, es una aproximación al lenguaje que incluye rasgos discursivos. No se identifica una separación entre el texto, los objetivos, sus funciones, así como la desvinculación con el registro verbal en el acto de comunicación. Las obras incluyen una actividad real por su carácter pragmático, unidas a la intención que rige las reglas discursivas (Teberosky, 1990). En este sentido, el texto posee implicaciones más amplias que reconocen la multiplicidad de usos, registros, normas discursivas que evidencian su intencionalidad comunicativa inmersa en un contexto, por lo que no hay necesidad de una separación determinada por su estrato.

En el programa curso *Desarrollo de la literacidad* del tercer semestre en el bloque tres, la literacidad se complementa con la etnografía para reconstruir un registro que le permita al estudiante cuestionar su práctica educativa (SEP, 2022b). En este caso la interacción que sucede con el lenguaje es más próxima a la literacidad disciplinar, donde se emplea un registro técnico y se complementa con el argot para formular argumentos relacionados con el campo de la educación. La especialización del lenguaje es un rasgo distintivo de este tipo de literacidad, porque la lectura y la escritura son parte de la disciplina que comunica un contenido y una forma específica de elaborarlo (López & Montes, 2016).

En el vocabulario especializado de las carreras universitarias no se distingue claramente la diferencia entre literacidad y alfabetización, ya que ambas utilizan la escritura como medio para dominar el contenido. Intentan evitar que la enseñanza del profesor sea puramente conceptual, proponen adentrarse en la lectura, la reflexión y la organización de la información. Sin embargo en el campo de la investigación es donde se diferencian claramente estos dos conceptos, sobre todo cuando se trata de recuperar datos empíricos. Para conocer la literacidad es necesario aproximarse a los profesores especialistas para analizar y describir las prácticas que llevan a cabo en su campo disciplinar. En cambio, para comprender qué es la alfabetización académica, es necesario analizar y describir cómo los formadores (los profesores especialistas) enseñan a los estudiantes a leer y a escribir en su disciplina (López & Montes, 2016).

1.4 Un viaje a la semilla

Cuando murió el marqués de Capellanías, para Alejo Carpentier inicia el relato, pero lo verdaderamente sustancial de la narración es la metáfora que invita a problematizar la realidad, a dejar de verla como un constructo impuesto y volver al pasado con la intención de comprender mejor el presente. Desandar los pasos es asumir que para continuar avanzando, es necesario regresar para asimilar qué se ha construido y cómo se ha conformado el sistema de escritura en las escuelas de México. Guiado por esta idea, en este capítulo se ha analizado el cambio diacrónico de la escritura, así como sus significados y funciones en diferentes etapas históricas.

Cuando la enseñanza de la escritura se diversificó, su comprensión requirió de un saber que evitara prácticas epistemológicamente incompatibles, por ello ubicar las diferentes tradiciones que abordan el español resultó fundamental para determinar horizontes y posiciones conceptuales. Las ideas hegemónicas de cómo enseñar a escribir se incorporaron a las escuelas normales de México a través del tiempo, por lo que se efectuó un análisis diacrónico de los planes de estudio, para observar bajo qué perspectivas se enseñó a lo largo del tiempo. Regresar al pasado permitió observar cuáles fueron los referentes y conocimientos disciplinares de mayor valor para quienes manejan y manejaron el destino del magisterio en las diferentes épocas del país.

Viajar a la semilla supuso retomar el enfoque centrado en formar lectores y escritores, y afirmar enérgicamente que no se trata de una posición instrumentalista, sino de un planteamiento donde una de sus bases es reconocer dónde puede incidir directamente el formador para lograr transformaciones. Es evidente que la educación no se reduce a los contenidos, pero también es crucial aceptar que si el alumno no domina ciertos objetos que culturalmente son valiosos —como la lectura—, se quedará segregado de las aulas y también de la sociedad. Por eso regresar al origen es una oportunidad de resignificar los problemas actuales y fue necesario aproximarse a un campo específico del saber, desde el cual abordar una problemática concreta que se expresa con la siguiente pregunta: ¿Cómo se apropian los alumnos del sistema de puntuación desde una perspectiva psicogenética constructivista?

CAPÍTULO II. APROXIMACIÓN A INVESTIGACIONES PSICOLINGÜÍSTICAS. EL PESO Y LA LEVEDAD

> "Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto…"
>
> (Lerner, 2001)

La escritura involucra múltiples saberes que van más allá de realizar la conversión de fonemas en grafías y de seguir a ciegas un conjunto de preceptos gramaticales; en ella está implícito un discurso, la posición de un emisor que se esfuerza por desdoblarse con la suficiente potencia en sus textos para hacer visibles las necesidades de contar algo a los demás, las decisiones y las posturas frente a lo que dice y cómo lo dice. La puntuación es un elemento del sistema de escritura que se ha elaborado a través de la historia, las intenciones comunicativas marcaron la pauta para agregar cada vez más signos a los textos. Para el presente estudio se estima esencial explorar las investigaciones de la perspectiva psicolingüística focalizando la siguiente pregunta: ¿cómo procesan los signos de puntuación los estudiantes y cómo los usan durante la expresión textual?

En la tradición de las humanidades el saber construido a lo largo del tiempo es un referente necesario para comprender y avanzar en los planteamientos de las investigaciones recientes. No se trata de exponer únicamente los avances más actuales, sino de asumir la perspectiva en la que se circunscribe el trabajo que se llevó a cabo. Esta mirada no considera al objeto de estudio únicamente como una categoría ontológica, sino que recupera los procesos que la han constituido porque permite identificar las aportaciones que la conforman en lo que es hasta ahora. Distinguir cómo se apropian los alumnos del sistema de expresión escrita es fundamental para el docente porque le ayuda a comprender el cauce del aprendizaje.

2.1 La acción como presencia del sujeto

En esta investigación se considera indispensable recuperar nociones fundamentales del libro *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño* (1979). Durante muchos años se idealizó al sujeto que aprende como un ser pasivo, alguien que recibía información sin distorsiones creadas por sus experiencias previas, por el entorno o por los modos de enseñar del sistema educativo. Toda la responsabilidad del fracaso en el aprendizaje se atribuía a los estudiantes, a quienes se etiquetaba de formas diversas y se les clasificaba dentro de las distintas patologías que justificaban su falta de conocimiento. La alfabetización no visibilizaba los flujos de construcción, sino, únicamente el resultado.

Ferreiro y Teberosky (1979), bajo la influencia de la teoría piagetiana, revelaron que el alumno no llegaba como *tabula rasa* a las instituciones educativas porque había vivido múltiples experiencias antes de ingresar al aula. La propuesta que hicieron fue revolucionaria porque colocaron una variable ausente en la alfabetización, la de los conocimientos previos. El hecho de aproximarse a un objeto con antecedentes, permite al estudiante visualizar con claridad lo que se debe aprender, ya que las experiencias determinan la forma de asimilar la nueva información. Las hipótesis previas del niño son importantes porque estas formas de pensar influyen en las distorsiones o congruencias al recibir las consignas del docente. Ignorar las construcciones que los niños hacen al aprender, es asumir una base ambigua para su formación.

Confesar que el educando es un sujeto y que es fundamental considerar su punto de vista durante el despliegue del aprendizaje parece una tarea sencilla, hasta resulta incómodo para los docentes cuando se les recalca dicha obviedad. La verdad es que esto que resulta fácil de aceptar y decir, en los hechos requiere de una tarea compleja y un alto dominio de la perspectiva constructivista. Ferreiro (2015) señaló la necesidad de olvidar la posición adultocéntrica y percatarse que había información importante en los primeros trazos de los niños y que los rayones en el papel eran representaciones de ideas que le permitían interpretar datos nuevos y también aquellos que ya poseía.

Dentro de la teoría de Piaget, el sujeto permanece activo desde que intenta asimilar algo, así que interpreta aquello que lo rodea. “Todo acto inteligente es, invariablemente, una

función adaptativa […] siempre en equilibrio fluctuante entre la asimilación y la acomodación" (Castorina, 1972, p. 83). El aprendizaje siempre debe iniciar desde la actividad del alumno, porque lo sustancial es observar cómo el sujeto procesa la información y no simplemente considerar si dominó el contenido de acuerdo con las expectativas del profesor o del currículo. La explicación y las conjeturas de lo que se observa entre los estudiantes son indicios palpables de lo que sucede cuando se enfrentan a imprevistos.

La actividad del sujeto implica un trabajo que no se considera como acumulativo o lineal, sino que requiere de una serie de elaboraciones que generan mayor flexibilidad en los esquemas de pensamiento provocando configuraciones que continuamente suceden en niveles desiguales. La actividad se despliega durante la reconstrucción, cuando el saber evoluciona y se reorganiza para generar una estabilidad que permanecerá de manera relativa, acompañada de otras desestabilizaciones, siempre y cuando la interacción con el objeto avance para seguir formulando hipótesis sobre los datos previamente organizados (Piaget 1988, citado en Möller, 2010).

Es inevitable la participación del sujeto si se consideran sus estructuras previas por que filtra lo que ve y escucha por medio de la experiencia. El alumno generará supuestos e intentará resolver las dificultades partiendo de lo que conoce, además de que está en un ejercicio constante para entender y apropiarse de lo que el docente le presenta (Ferreiro & Teberosky, 1979). Asumir que el sistema de escritura no es un suceso espontáneo, sino que se construye sistemáticamente, es una aportación significativa porque deja en evidencia el recorrido que se transita para adquirir conocimiento. Si el educador lo comprende sus intervenciones se desplazarán por una ruta más o menos visible.

El contacto con los materiales de lectura es un factor que permite al niño ingresara a la cultura de lo escrito ya que interactúa con información, normas y signos visibles que ofrecen múltiples interpretaciones. Ferreiro (2002b) señala que los niños que estuvieron en contacto con cuentos en edades tempranas, al ingresar a la educación formal pudieron relatar historias con mayor consistencia, mientras que aquellos que no experimentaron la práctica de la lectura a través de otros antes de asistir a la escuela, solo elaboraron una lista de palabras. El contacto con los textos y las diferentes formas de narrar es una vivencia que influye en la velocidad de aprender.

La actividad del sujeto no solo incluye sus experiencias previas, también pone en juego una serie de elementos que dan evidencia de su tarea cognitiva. El niño que se enfrenta a retos diversos es capaz de categorizar situaciones, de efectuar preguntas y tratar de contestarlas con la información disponible. Cuando encuentra respuestas que le generen certezas, reorganiza el funcionamiento del lenguaje que hizo a lo largo de la producción textual. Durante el planteamiento de la comunicación escrita como actividad dinámica el alumno reconoce que es imposible permanecer pasivo, que requiere tomar decisiones, de lo contrario, le será imposible redactar una suposición con algo de certeza (Dávalos, 2016).

Resulta oportuno asumir que el origen de la tarea de Ferreiro y Teberosky (1979) no tiene una finalidad instrumentalista, la inspiración que guio su actividad fue aproximarse a los niños vulnerables, sujetos ignorados por rasgos como su edad, sus condiciones económicas y culturales. Comprender las razones del fracaso escolar que experimentaban esos alumnos implicaba conocer que los niños tenían respuestas genuinas a las preguntas que para el sistema educativo eran inexplicables o carentes de sentido. Se trataba de ubicar la presencia y la participación del estudiante en toda su complejidad y entender por qué las explicaciones que ofrecían los profesores eran insuficientes para aprender.

La actividad del sujeto es un elemento clave para explorar las construcciones que realizan los estudiantes. Es importante enfocar la mirada en sus acciones sin juzgarlas y prestando atención a lo que llevan a cabo, respetando sus respuestas y formulando preguntas desde horizontes distintos a los tradicionales. Estas fueron otras de las aportaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) que ampliaron las perspectivas del campo de la alfabetización: la participación activa de los alumnos, la justa valoración de los conocimientos previos como factores de aprendizaje, el posicionamiento político de escuchar a los niños que vivieron en situaciones vulnerables y la responsabilidad del aparato educativo en la enseñanza.

2.2 El sistema de puntuación: vaivén de la memoria, la oralidad y la escritura

Muchas personas suponen que aprender a escribir es una tarea sencilla y por consiguiente los estudiantes deberían dominarla en poco tiempo. Incluso algunas prácticas docentes se valoran en proporción a la rapidez con que sus alumnos aprenden a decodificar letras, lo que genera un criterio erróneo de lo que es leer. Ferreiro y Pontecorvo (1996)

efectuaron aproximaciones al sistema de escritura a partir de la recuperación histórica, puntualizando los procedimientos largos y complejos que ha vivido la humanidad para consolidarlo tal y cual se conoce en el presente. La exploración es determinante para que se tome conciencia de las diversas conceptualizaciones que se han acumulado en torno al acto de redactar y cómo es necesario permitir a los estudiantes que transiten por los cambios de forma gradual y con un ritmo considerable.

La escritura es dinámica e indivisible del lenguaje y cumple con una función comunicativa fundamental. El manuscrito monolítico de la antigüedad tenía un sinfín de significados acumulados que el lector compartía indirectamente con el autor, razón que favoreció su comprensión debido a su vínculo cultural. La necesidad de que el texto llegara a otros públicos lo fragmentó para que las intenciones del documento fueran más claras y personas de otras latitudes lo entendieran (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996). En el análisis histórico las autoras muestran la evidente complejidad a la que se enfrentaron los individuos cuando deseaban compartir puntos de vista y cómo inventaron recursos para desafiar a las convencionalidades que su época les ofrecía.

La *scriptio continua* era una organización en donde las palabras no contaban con espacios entre ellas, lo que impedía a los lectores distinguirlas o visibilizar los límites entre las unidades de significado.[13] Leer en ese entonces era un arte, la tarea demandaba un alto dominio de la tradición, decodificar documentos era una especie de hermetismo textual que ofrecía pase de entrada únicamente a quienes compartían un vasto conocimiento sobre el lenguaje y el significado que llevaba implícito más allá de las letras. Möller (2010) señala que hoy en día lo equiparable a la *scriptio continua* sería la partitura de una obra musical, porque no se trataba llanamente de una decodificación, los autores aspiraban a que sus manuscritos se interpretaran con un alto nivel de expresividad.

En el siglo XII se utilizaron los espacios dentro de los documentos, cada palabra se dividía de acuerdo con modelos morfológicos. Con el alejamiento de la *scriptio continua* surgió la necesidad de introducir nuevos signos que funcionaron para hacer pausas, tanto

[13] Desbordes (1995) hace un análisis sobre la escritura en la antigua Roma, donde es posible identificar las limitantes, así como las maneras en la que los lectores solucionaban los retos de la *scriptio continua*.

como para detallar la sintaxis de los poemas. También se empleó con regularidad la letra mayúscula, que se destacaba para que visualmente se reconociera con mayor facilidad, así como la combinación de letras mayúsculas y minúsculas, cuando se citaban documentos antiguos (Möller, 2010). La introducción de espacios entre palabras en los textos modificó la responsabilidad del poeta, quien debió volverse más explícito al compartir sus nociones. En cambio, la tarea del lector se redujo a interpretar su contenido, sin depender tanto de las circunstancias de su producción.[14]

Una noción vital que se trabaja en el capítulo 1, "Lengua escrita e investigación comparativa" del libro *Caperucita Roja aprende a escribir,* es que lo correcto o incorrecto es una dicotomía que impide observar y valorar las construcciones que realizan los autores noveles, quienes se guían por una serie de hipótesis creadas por sus conocimientos previos o por el contacto con lecturas (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996). Considerar el principio de construcción, es indispensable para que el error forme parte del aprendizaje, es el indicio referencial de la textualización. Determinar el valor de una redacción por la cantidad de fallas, sería como asegurar que solo existe una técnica para crear un mensaje, cuando en la práctica, hay diversas vías para materializar una idea.

Escribir desde la perspectiva constructivista implica cuestionarse por los significados que contienen sus producciones, así como la necesidad de comprender por qué los sujetos cometen ciertos errores durante la elaboración del texto. Debido a que la finalidad no es adaptarse a la norma como única herramienta válida para escribir, es ineludible identificar los motivos de las elecciones, la razón de preferir un tipo de signo de puntuación y no otro, en dichos actos se percibe la progresión del aprendizaje. Imaginar al discurso escrito como una elaboración compleja permite considerar un abanico de posibilidades, mientras que la visión normativa dejaría dos respuestas, lo hizo bien porque comprendió la norma, o lo

[14] El escritor al cuidar la organización de sus ideas, así como los diferentes signos que debía emplear para lograr el objetivo de comunicarlas adecuadamente, limitó la tarea del lector, al grado de que la práctica se limitó el ejercicio de decodificar los textos sin identificar: quién es el autor, en qué periodo lo escribió o bajo qué circunstancias, desarticulándolo de la cultura y dejándolos asilados en lo que las grafía pueden revelar (Olson, 1998).

realizó equivocadamente porque le falta dominarla. Es evidente que bajo las condiciones dicotómicas no quedan muchas explicaciones por ofrecer (Dávalos, 2016).

Los efectos de un escritor en sus obras no se basan exclusivamente en el empleo de un léxico determinado, también disponen de la puntuación como recurso para organizar los enunciados y guiar posibilidades interpretativas, además de proporcionarle sonoridad y cadencia. Mientras los vocablos tienen significados más o menos específicos, los signos ortográficos son sutiles y cambiantes, hacen que el sentido de los enunciados cambie por el simple hecho de acompañarlos silenciosamente (Ferreiro, 1996; Möller & Ferreiro, 2013). Las marcas de puntuación son tan abstractas que para los niños que recién comienzan a interactuar con ellas las asocian con un conjunto de palitos y puntitos, signos que no son letras pero que de pronto aparecen junto a ellas (Ferreiro & Teberosky, 1979).

La puntuación se entiende en esta investigación como un sistema que posee una dualidad: homogénea porque se determina a partir de que hay un acompañamiento de los signos a las letras y al estar unidas no les agrega o limita valores como unidades, es decir, sigue principios y convencionalidades comunes de la ortografía.[15] Es heterogénea porque las marcas añaden valores suprasegmentales a los enunciados o palabras y admite variaciones según su contexto y uso (Ferreiro, 1996). Cuando el texto se lee en voz alta hay cambios en la entonación, el ritmo, el énfasis, las pausas y en ocasiones en el volumen. Cuando se lee en voz baja, los puntos y las comas, la tipografía, las estructuras y el énfasis semántico son variables que cobran relevancia.

Dávalos (2016) señala que es adecuado especificar los componentes del sistema de puntuación como el aspecto prosódico, que incluye considerar el nivel de pausas que se efectúan durante la lectura. La melodía, que se refiere a los signos que regulan las pronunciaciones, tales como: las interrogaciones, exclamaciones y puntos suspensivos. La función gráfica y sintáctica que hace referencia a la organización interna del mensaje y lo clarifican para el lector. De acuerdo con las funciones anteriores, hay debates entre teóricos,

[15] "Desde la Ortographia de 1741 hasta la reciente Ortografía de 2010, la Real Academia Española (RAE) ha considerado a la puntuación como un componente de la ortografía, sujeto a prescripciones normativas. De ahí que este recurso de la lengua escrita sea estudiado desde la lingüística tradicional mediante el análisis de estructuras sintácticas oracionales sobre las que se describe el uso de estas marcas en entornos oracionales específicos (Marsá, 1986; Gómez Torrego, 1995; Benito Lobo, 1997)" (Dávalos, 2016, p. 2)

quienes cuestionan el aspecto prosódico y se decantan por argumentar que los signos son indicadores visuales, por lo que segmentar el discurso para comprenderlo es lo más relevante.

Catach (1980, citado en Dávalos, 2016) formula tres funciones de los signos gráficos. A la primera la denomina sintáctica, se encarga de organizar la producción textual; la suprasegmental permite establecer una relación con la oralidad; y la función semántica hace referencia a los cambios de significado a partir de elegir un determinado signo de puntuación o de moverlo de su sitio. La reflexión de mayor peso es considerar que el sistema de puntuación tiene dimensiones que funcionan de manera alterna y permiten conseguir varios efectos, por lo que la enseñanza prescriptiva es inoperante en un sentido práctico debido a las variables dinámicas y sobre las cuales los teóricos no han definido el uso con exactitud.[16]

Abordar el tema de la puntuación conlleva que existe a su alrededor posiciones estilísticas que se enfocan en las intenciones del autor, su elemento oral o de organizador del texto. Existe una discusión con tres aristas que se clasifican en dualidades: la oralidad y la escritura; la lectura y la escritura, así como la normativa y la libertad. Para este estudio se optó por precisar los objetivos históricos y normativos porque son los que más influyen en la enseñanza (Dávalos, 2016). En este sentido más que hacer aproximaciones de corte lingüístico, la intención es identificar los ciclos que permiten generar intervenciones docentes, colocarse en medio de las discusiones para adoptar una posición razonada.

Es apropiado mencionar lo que establece Dávalos (2023), quien sostiene que la puntuación inicia antes de leer y escribir convencionalmente debido a que el niño está en contacto con letras, y por ende, con signos de puntuación. La convivencia que existe entre los dos elementos propicia que se reconozcan como necesarios a pesar de que no se identifique su funcionamiento. También señala que las decisiones que toman no son azarosas y responden a una coherencia interna, van formando esquemas lógicos que contribuyen a estipular un recorrido que guía su desarrollo.

[16] "Halliday (1985) plantea tres grandes funciones para el sistema de puntuación: marcar límites entre las diversas unidades sintácticas de la escritura (boundary marking), señalar tipos o categorías de oraciones y sus modalidades (status marking) e indicar relaciones diversas (relation marking) tal como aposiciones o aclaraciones" (Dávalos & Ferreiro, 2019, p.17).

2.3 Puntuar: un camino desde la memoria y la intuición

Los estudiantes viven progresiones para apropiarse del sistema de puntuación, hacen un esfuerzo que implica organizar sus esquemas y un alto grado reflexivo para transitar por los distintos estados de conocimiento. Factores como los supuestos previos, la relación entre la oralidad y la escritura, así como considerar a la puntuación como un sistema flexible que no se mecaniza ni se reduce a la memorización de reglas, son momentos que vive el usuario debutante. Es natural que en esta fase de crecimiento el autor no pueda justificar su elección y que varias de sus decisiones no sean conscientes o carezcan del respaldo necesario para argumentarlas.

Los escritores principiante reconocen a las marcas de puntuación de manera visiva, pero no comprenden su función como organizadores del discurso y provocadores de sentido. Los dos aspectos anteriores generaron conflicto en la enseñanza, debido a que la escuela tiene arraigada la tradición aditiva cuando se habla de alfabetización, la cual consiste en unir letras para formar sílabas, sílabas para formar palabras y así, hasta llegar a composiciones completas. La idea de articular signos con valores sonoros, influyó para que la escuela se confundiera en cómo enseñar la puntuación dentro de las aulas y por ende los alumnos la consideraran como un rasgo externo con poco significado (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003).

Las primeras aproximaciones de los estudiantes con los símbolos de puntuación son de corte visual, los tienen en cuenta como elementos que deben aparecer en el corpus textual. Rodríguez (2009) señala en su investigación que el manejo que los niños hacen del sistema de puntuación es intuitivo, suponen en un principio que colocar el punto, la coma y los signos de interrogación y admiración se efectúa a partir de nociones personales. La investigación muestra que estos signos aparecen en los discursos infantiles; no obstante, lo hacen en diferentes circunstancias y cumpliendo distintas funciones, aspecto que revela su aplicación arbitraria y poco convencional.

La diversidad de las marcas textuales se incrementa conforme los niños avanzan de nivel educativo; pero, en el comparativo con alumnos de segundo grado, los signos de interrogación se insertan arbitrariamente. En este caso, el criterio personal que empleó el alumno fue el de cerrar el signo de interrogación al finalizar un renglón, a pesar de que la

pregunta no concluía en ese punto de la escritura (Rodríguez, 2009). Es notable que estos signos se emplean bajo una lógica personal basada en una argumentación subjetiva, pero esta construcción se justifica cuando el alumno desea cerrar una pregunta y lo hace donde visualmente termina el renglón porque supone que ahí finaliza la frase.

Los estudiantes reconocen los diferentes signos ortográficos desde edades tempranas y se basan en saberes fijos y memorísticos como utilizar los signos de interrogación en las preguntas. La aparición temprana no se relaciona directamente con las consideraciones que se tomaron para escribirlos, a pesar de que se abran y cierren los signos de interrogación su criterio responde a una lógica visual y no enunciativa. El ejercicio memorístico del sistema de puntuación no contribuye para justificar su manejo, es un fenómeno rígido que limita las especulaciones, aspecto que se repite en los tres grados escolares donde se efectuó la investigación (Rodríguez, 2009).

El nivel de conciencia del estudiante es una condición indispensable para validar los usos de los signos de puntuación. Los alumnos de los primeros grados no efectúan justificaciones al realizar cambios porque usan a la puntuación intuitivamente (Ferreiro, 1996). El discernimiento superficial ocurre como respuesta a la usencia de normas estáticas y a que no se aprende memorísticamente como algunas reglas de ortografía. Mientras tanto el autor experimentado maneja el sistema de puntuación desde una perspectiva más lúcida: conoce los parámetros y los transgrede intencionalmente cuando considera necesario explorar nuevas posibilidades comunicativas.

En la antigüedad la instrucción se conservaba en la memoria, recordar era el medio para mantener el conocimiento, por ello era natural que se apreciara tanto el aprendizaje de las normas gramaticales como saber valioso dentro de las prácticas escolares. No obstante, es aceptable la crítica de Ferreiro y Pontecorvo (1996) cuando señalan que los métodos prescriptivos todavía predominan en las aulas, minimizando el poder que tiene la puntuación para moldear la estructura cognitiva de quien escribe. En una sociedad donde la información es accesible, aprender a puntuar debería involucrar reflexiones con ella y sobre ella, para identificar los usos, comprender las reglas y sus variables.

La progresión de los alumnos no se limita al manejo de los signos expresivos como la interrogación y la admiración. Al interactuar con todo el sistema de puntuación identifican sus diferencias y funciones y los complejizan al usarlos con frecuencia (Möller, 2010). Son muy perceptibles dos elementos que generan transformaciones: el primero es que la puntuación se liga con saberes prácticos y no puramente teóricos; el segundo, es que la constante introspección sobre el texto contribuye a entender a sus componentes internos como variados y flexibles, además ayuda al estudiante a percatarse de que escribir requiere justificaciones que trascienden los límites de su lógica.

El conocimiento prescriptivo que los niños adquieren cobra relevancia cuando entienden que los símbolos de puntuación van más allá de lo puramente ornamental, ya que cumplen una función que en un primer momento les resulta imprecisa. Ellos usan el punto y aparte para evitar que la redacción se vea amontonada, sin considerar que esa marca es portadora de significado y se desempeña como organizadora del discurso (Dávalos & Ferreiro, 2019). En medio de tanta ambigüedad el escritor principiante reconoce la necesidad de justificar decisiones y establecer regularidades para constituir sus propias normas.

Cuando el autor avanza hacia el interior del texto busca mediante la recursividad que se destaque la intención que tiene como creador, donde incluye matices para resaltar ideas o acentuar emociones. El acto perlocutivo se vincula con los diferentes signos, son fronteras que intentan delimitar las pretensiones del autor para buscar un eco en el lector que se encuentra difuso; sin embargo dicha aspiración no se logra en su totalidad, debido a la abstracción que implica la representación de un signo. Desde la Edad Media San Agustín afirmaba que la entonación de la voz era imposible de representar por medio de la escritura porque algunos signos de puntuación posibilitan hacer inflexiones en la voz, pero no existe una correspondencia que permita determinar con exactitud la gradualidad y la velocidad con que se debe pronunciar (Möller, 2010).

En esta fase inicial se identificaron dos usos distintos con relación a los signos de interrogación y admiración, mientras que en el caso de los interrogativos se utilizaron para marcar preguntas, los signos de admiración los colocaron como “herramientas de destaque visual o auditivo” (Dávalos & Ferreiro, 2019, p. 29). Los alumnos los emplearon con la intención de enfatizar la entonación o para expresar emociones. Espinoza (2011), establece

que los signos de interrogación y admiración se especializan con una tendencia a efectuar un manejo progresivo, muestra que cuando los niños son capaces de colocarlos al interior del texto, los exploran en la narrativa y posteriormente en el uso directo, cuando quieren comunicar expresiones como dudas o emociones.

En la investigación donde Weisz (1998) analiza la evolución de las mayúsculas al inicio de las frases en narraciones escritas por niños, identificó que su desarrollo transita por fases más o menos semejantes. En un primer momento el desempeño de las mayúsculas es arbitrario o puramente decorativo, se colocan en cualquier parte de las palabras y de modo indistinto. No existe una relación sistemática entre los signos de puntuación y el propósito comunicativo, en las primeras etapas existe la recurrencia de manejarlo sin algún criterio, es como si se reconociera su presencia y se intuyera un significado sin determinar cuál es el motivo de su aparición en el documento. No queda claro que una mayúscula marca el principio de un nombre propio o el de un párrafo.

Las letras mayúsculas en ocasiones aparecen al inicio del párrafo y otras tantas en cualquier parte del enunciado. Al fomentar su uso se incorporan sistemáticamente al comienzo de las frases. Existen pautas que los autores principiantes adquieren con rapidez, una de ellas es colocar mayúsculas después del punto y seguido (Ferreiro, 1996). La pronta incorporación de la norma puede explicarse a partir de su aplicación sencilla, la cual no provoca tanta controversia, por ello, conviene recordar que: “El lugar natural de la puntuación es el texto” (Ferreiro, 1996, p. 131). En la página escrita se visibilizaron aspectos que antes eran imperceptibles en los discursos orales y sobre los cuales se pensaba poco, ya que en el pasado el habla dominó gran parte del acto comunicativo y dificultó reflexionar sobre él.

Discurrir sobre el sistema de la puntuación no se limita exclusivamente a memorizar la gramática, sino que implica una constante relación con objetos culturales. La puntuación es mutable, no aspira a convertirse en un conjunto de normas inamovibles y prescritas. Los autores utilizan el lenguaje de acuerdo con las necesidades de su tiempo, por ello lo renuevan, lo emplean con estrategias distintas o integran nuevos rasgos que dotan de expresividad a sus narraciones. Considerar al sistema de puntuación como un fenómeno enmarcado por la cultura, contribuye a detectar posibilidades que trascienden a la escuela y al estilo ortodoxo de visualizar su enseñanza. (Zamudio, 2004; Möller, 2010).

2.4 La hoja escrita: viaje a través del sonido, la respiración y el silencio

La construcción textual es compleja porque responde a una multiplicidad de factores. Olson (1998) menciona que la escritura modificó la mentalidad de las personas y reconfiguró sus estructuras al pensar sobre lo que se encontraba en el papel. Esto quiere decir que al armar un discurso, el autor pone en juego muchos más elementos que la simple transcripción de fonemas en grafías, es un acto de organización que se perfecciona con momentos de análisis. La pregunta es: ¿Si en el sistema educativo no se ofrecen espacios para pensar sobre lo escrito, es posible que haya progresiones con la pura práctica? La respuesta es negativa, porque solo a partir de la introspección el alumno modificará su pensamiento (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003 y Zamudio, 2004).

Al adentrarse en el sistema de puntuación los estudiantes efectúan algunos ejercicios de lectura en voz alta para identificar su pertinencia. Uno de los usos aparece cuando al leer se modifica la entonación al observar los guiones de diálogo o cuando se hacen pausas con las comas o los puntos. Releer en voz alta es una práctica recurrente que ofrece posibilidades de reflexión; sin embargo, conforme estrechan su interacción con el sistema distinguirán que no existe una correspondencia directa entre la oralidad y la escritura, por lo que emplear el sistema de puntuación supondrá ir más allá de limitarse a probarlo con el habla (Zamudio, 2004).

Cuando el escritor se ejercita como lector del mensaje que construyó, lo analiza, valora su ritmo, la sonoridad, la claridad de las ideas con la intención de que su mensaje sea lo más comprensible. Durante el ciclo de la revisión se revela el posible lector y reconoce la necesidad de emplear los signos de puntuación para redimensionar su discurso. La mirada que se ejerce desde una posición distinta posibilita reescribir con un sentido diferente al de segmentar el documento o delimitar gramaticalmente enunciados. La dinámica de valorar el texto con calma permite considerar rasgos que no se habían visualizado y se pensaban con poco valor.

El conflicto de la correspondencia entre la oralidad y la escritura hace posible que los alumnos detecten que la puntuación no es una representación fiel de lo que se habla y que durante la textualización hay reglas que limitan la expresión oral, porque no existe una

correspondencia única entre estos actos. La pugna entre la norma y el uso, serán dos puntos que tendrá que mediar el escritor, privilegiando la interpretación que hace del sistema de escritura, ya que la regla y su incumplimiento están abiertas a diversas posibilidades para expresar una misma propuesta. Se trata de un sistema que construye sus propias leyes, enmarcadas por la norma y la trasgresión, impulsando la intención comunicativa del discurso (Zamudio, 2004).

En este sentido es insoslayable delimitar que el habla posee rasgos muy específicos, características que le distinguen de la escritura, mientras que en la oralidad una frase se percibe en un continuum de sonido, en el escrito son visibles las segmentaciones entre las palabras. Es importante considerar que "Las propiedades del habla no son el producto de la distorsión o de los errores de la realización de la estructura oracional; al contrario, son el producto de una organización distinta" (Zamudio, 2004, p. 334). La imposibilidad de ajustar el lenguaje oral al texto, es lo que permite la multiplicidad de combinaciones que impiden valorar a la escritura bajo criterios puramente sintácticos.

Los signos que dotan de expresividad a los diálogos de los personajes, no tienen una complejidad tan amplia para abarcar la abundancia de entonaciones que se manifiestan en el habla. La puntuación, especialmente cuando se intenta recuperar la vitalidad de la voz, deja en evidencia que se trata más de un aspecto ficticio o artificial, que está imposibilitado para reproducir sustancialmente a la oralidad, pues algunas marcas funcionan como indicadores que no son lo suficientemente explícitos para efectuar una pronunciación específica (Dávalos, 2016). Hay casos en los que un signo funciona para exponer un énfasis distinto y sugiere dos o más posibilidades de lectura, debido a que el ambiente que lo rodea no determina con precisión su manejo.

Las separaciones que se hacen al interior de los párrafos responden a la necesidad de fragmentar la lectura, que por su extensión y sus condiciones visuales, complican su comprensión. Uno de los recursos que se emplean para reflexionar sobre la precisión de los enunciados es la oralidad, desde esa lógica, se efectúan las divisiones del discurso al leerlo en voz alta. Bajo el principio de extensión, los fragmentos más largos se dividen mediante puntos o comas, los cuales tienen la principal finalidad de permitir que los lectores tomen aire para continuar con la lectura del mensaje escrito. Se trata de una segmentación que no

tiene vínculos con cualidades semánticas, sino propiamente con las necesidades de dar voz al texto (Dávalos, 2016).

Con el fortalecimiento de la imprenta y la difusión de los libros se consolidó una alternativa distinta a la oralidad para explicar el uso del sistema de puntuación, por lo que estos dos discursos ocuparon el campo y se mantienen vigentes en la actualidad: uno que se ubicaba desde la lectura y el otro desde la escritura. Por lo tanto, los niños explican que el punto debe registrarse cuando la idea está completa. También señalan que la coma sirve para separar proposiciones que no son independientes, sino que guardan relación con el enunciado principal. De este modo las comas separan expresiones que presentan ciertos grados de dependencia con la proposición inicial (Ferreiro, 1996; Zamudio, 2004).

Paralelamente a los criterios relacionados con la lectura en voz alta, los escritores debutantes emplean otros recursos vinculados al sistema de puntuación. Los parámetros que sopesan los alumnos para colocar el punto y la coma son los grupos nominales; es decir, las unidades gramaticales que tienen como núcleo a un sustantivo y que se acompañan por complementos. Otro de los criterios que toman en cuenta para usar punto y coma, es lo que consideran como información esencial (Möller, 2010). En este tipo de distribución de las marcas de puntuación se identifica que responden a una necesidad relacionada con organizar el discurso y otorgarle un orden comprensible.

En la investigación de Dávalos (2016), las primeras distribuciones de los signos de puntuación concuerdan con lo expuesto por Möller (2010), cuando señala que el sentido de la coma se emplea para separar grupos de información primordial y que guardan relación entre sí. En el caso de la primera investigación se hace hincapié en que, además de los aspectos semánticos, se consideran espacios tipográficos, según palabras de los alumnos: para que no estén tan pegados y para que se vean mejor. En este caso la segmentación no solo responde a una necesidad de organización cognitiva, también a un criterio que se relaciona con la percepción visual.

Aunque los símbolos de puntuación se utilizan para separar y organizar elementos del texto. Investigaciones como la de Rodríguez y Ridao (2013) muestran que a pesar de que utilizan los signos como el punto, la coma o los dos puntos, los estudiantes universitarios lo

hacen sin respetar espacios tipográficos. A través de una aproximación cuantitativa se identificaron los siguientes conflictos: no reconocen si, después del punto debe dejarse un espacio o si primero generan el espacio y enseguida colocan el punto, o si el propio signo funciona como espacio, razonamiento que los llevó a omitir el espacio posterior, uniendo las palabras al signo. En este sentido, Ferreiro y Pontecorvo (1996), señalan que la división entre palabras no es tan obvia como en ocasiones se cree.

Al aparecer conflictos que no se resuelven únicamente con los criterios de extensión o con la separación de grupos nominales o temáticos, los alumnos identifican que requieren otro tipo de medios para colocar los signos de puntuación. Definir los usos de la coma y el punto se vuelve confuso porque no existe profundidad para distinguir cuándo usar uno u otro. Quienes comienzan a redactar no siempre tienen claro qué signo elegir, ya que es subjetivo calcular si la distancia entre ideas es mayor y se debe escribir un punto o si es menor para elegir una coma, lo que provoca que no identifiquen con claridad los límites entre un signo y otro (Möller, 2010).

Cuando los estudiantes interactúan con el sistema de puntuación con mayor frecuencia, se identificó que comprenden rápidamente las relaciones entre los signos y el sentido que contribuyen a formar al interior del corpus. La tarea de puntuar conlleva un esfuerzo por entender lo que se ha escrito y lo que se intentó comunicar. La premisa de que la producción de textos necesita acompañarse por la revisión y la reflexión es indispensable, ya que si se habla de transformación, también se debe especificar la importancia de que interactúen los participantes y considerar los fines que funcionan para mediar esas conversaciones (Castedo 2003; Möller 2010).

2.5 Funciones prosódicas y sintácticas de la puntuación

Los argumentos que sostienen que la escritura no es una simple transposición del lenguaje oral son muy consistentes, en especial cuando se reflexiona sobre los discursos que se elaboran. Cuando se revisa la escritura crea nuevas formas de integrar palabras y alterar el orden, acción que influye en el estilo de las expresiones orales. Al imaginar posibilidades distintas de codificar mensajes en las redacciones, paralelamente hay un efecto entre la forma

en que se textualiza y las transformaciones en el habla (Zamudio, 2004). Es una modificación que sucede recíprocamente en los diferentes niveles expresivos.

Cuando los alumnos emplean solamente la oralidad para solucionar dificultades de puntuación, puede ocurrir que por cuestiones de azar los signos estén en coincidencia con situaciones semánticas, lo que propicia la falsa impresión de que el criterio que utilizaron resultó funcional. También puede suceder que no exista una correspondencia y el manejo de los signos sea poco plausible debido a que los emplean para marcar un discurso que han imaginado en voz alta, que no concuerda con la estructura gramatical real de la expresión (Dávalos, 2016). El ejemplo más recurrente es el de separar al sujeto del predicado mediante la coma, sin que cumpla con una función fática o de corte explicativo, sino que responda a una pausa respiratoria.

¿En qué momento se migra de la oralidad a la escritura? ¿Es posible identificar el momento en que suceden dichas transformaciones? Ferreiro (1996) subraya en su investigación que la puntuación es el espacio idóneo para observar los ajustes que suceden al pasar de la narrativa oral a la escrita. Sin la puntuación los cambios narrativos se vuelven imperceptibles y no se visibilizan las delimitaciones entre discursos, por lo tanto, es necesario repetir ciertas frases para garantizar que la información sea comprensible. Al carecer de esas marcas, la redacción requiere de ciertos apoyos adicionales, como las reiteraciones de palabras, que tienen la función de explicitar el mensaje y precisarlo para eliminar posibles anfibologías (Frenk, 2010).

La interacción de los alumnos con el sistema de puntuación les permite efectuar análisis de acuerdo con el entorno y los diferentes usos que tiene. Bajo la dinámica de reflexionar sobre lo escrito, se cuestionan la pertinencia de su uso, así como los efectos que estos construyen. Las apreciaciones son más representativas con los signos de interrogación y exclamación, ya que dejan de percibirse como simplemente marcas, se reconocen como símbolos que contribuyen a generar nuevas posibilidades de lectura, favoreciendo interpretaciones que se desplazan hacia un nivel de información distinto al de la reciprocidad entre la grafía y la sonorización (Dávalos & Ferreiro, 2019). Los elementos prosódicos aportan información que semánticamente cambia con la aplicación de signos.

La puntuación no se fundamenta solamente en un análisis sintáctico ni su empleo se reduce a valoraciones relacionadas exclusivamente con ese criterio, debido a que no se trata de una transcripción mecánica que soluciona problemas del habla. Por el contrario, hay elementos sonoros que necesitan de la lectura en voz alta y de la silenciosa. En la producción escrita estas dos tradiciones se conjugan porque no son excluyentes, debido a que la puntuación es una herramienta que históricamente ha respondido a procesos de textualización, estructurando el discurso para hacerlo más entendible y facilitar al lector la comprensión del contenido (Zamudio, 2004; Frenk, 2010).

Los alumnos comprenden que los signos gráficos no son únicamente emblemas para separar el texto; van más allá, estructuran las intenciones comunicativas. En esta fase de reconocimiento de las funciones, el principal avance es que la puntuación establece relaciones con los argumentos y la organización para provocar un efecto determinado en quien lee. La coma se utiliza inestablemente en esta fase porque no se hace una separación convencional (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996), además hay que considerar que tiene múltiples usos, pero cada uno de ellos modifica las intenciones del autor, por lo que su complejidad en el manejo implica un dominio más profundo.

El estudio de Dávalos (2016) efectuado con niños de primaria mostró que los marcadores textuales de modalidad son factores que influyen en la comprensión y el manejo de algunos símbolos de puntuación. Cuando los alumnos establecieron vínculos de semejanza entre los marcadores textuales de modalidad y los signos de puntuación pudieron construir significados con mayor destreza. La investigación planteó el análisis de versiones donde se empleaban los marcadores textuales de modalidad y otras que no los usaban, los resultados mostraron que funcionaron como guías para construir significados, porque les permitieron reflexionar al sustituirlos por signos y viceversa.

En ocasiones el punto y la coma se utilizan para delimitar diferentes unidades al interior de los textos, entre los que se encontraron los referentes temporales, los cambios en las secuencias y las delimitaciones entre el enunciador y el enunciatario. Los estudiantes, en estos primeros intentos, pusieron en práctica la coma y el punto indistintamente, pero con la intención de que ambos signos les funcionaran para hacer distinciones entre lo que se narra y lo que enuncian los personajes, ya sean en el discurso de corte directo o indirecto (Espinoza,

2011). En esta aproximación inicial, ambos signos se emplean de modo genérico, pero cumplen una función muy precisa: separar ideas de un narrador y un personaje.

Definir los propósitos que tienen algunas marcas de puntuación genera una falsa impresión de su dominio, conforme se identifican más usos, se percibe que algunas son insuficientes para reproducir lo que podrían comunicar. Elementos como las modulaciones en la voz y los estados de ánimo —sobre todo en los textos narrativos y en la transcripción de entrevistas— son indicadores de que se requiere de una comprensión más profunda para usar los signos de puntuación (Dávalos & Ferreiro 2019). En los medios tecnológicos, sobre todo en diálogos informales, se emplean stickers animados o emojis para reforzar la intención comunicativa, en muchas ocasiones, sustituyendo a los signos.

Cuando las marcas de puntuación se utilizan bajo el enfoque de funcionalidad y responden a situaciones comunicativas de carácter expresivo, se integran progresivamente a la organización del texto. El empleo más recurrente que le asignan a la coma es la separación de elementos que guardan relación dentro de un listado, pero a diferencia del empleo memorístico, en este caso los usos de la coma comienzan a manejarse con un grado de dominio variable, se elaboran estructuras donde aparecen las subordinaciones. La coma ofrece cierto efecto dinámico a lo que se narra, en especial cuando se trata de los personajes de una historia debido a que su presencia insinúa que las acciones van determinando el discurso con un nivel de velocidad específico (Espinoza, 2011).

Los signos de puntuación no siguen una normativa lineal en el discurso porque las diferentes funciones no se cumplen con precisión; a pesar de la fluctuación en los criterios y la aparente falta de congruencia, sí existen mecanismos que son recurrentes. Los principios que se consideran para el aprovechamiento de la puntuación por parte de los alumnos son aquellos de corte lingüístico, basados en aspectos semánticos, lógicos y prosódicos. Aparte de estos, también se emplean criterios de tipo gráfico, donde la distribución y armonía espacial juegan un papel estratégico para la toma de decisiones (Möller, 2010).

2.6 Uso específico del sistema de puntuación

La conciencia sobre las normas y la diversidad de posibilidades comunicativas que se generan a partir de ellas, implica una progresión significativa que permite al escritor aplicar la normatividad y transgredirla para conseguir efectos en el lector. La progresión es un rasgo característico de la prosa, debido a que se compone de la unión de palabras y de enunciados. A medida que se incorpora un número mayor de estructuras al texto, se complejiza y surge la necesidad de ordenarlo al interior por medio del sistema de puntuación, con la finalidad de que sus estructuras sean lógicas, claras y completas (Ferreiro, 1996; Zamudio, 2004). Los signos que resultaron más complicados de manejar en los grados iniciales fueron las comillas, los dos puntos y los puntos suspensivos (Möller, 2010).

El manejo de las comillas presenta dificultades debido a que cumple más de una función. En la investigación de Möller (2010) se identificó que en las producciones de los estudiantes de grados iniciales no aparecen o lo hacen de manera muy escasa a pesar de que estaban presentes en los modelos que revisaron. Es hasta el sexto grado cuando las emplean con mayor regularidad y algunos de los usos que les dieron fue colocarlas después de los dos puntos para marcar un diálogo o una cita textual. La explicación se debe a que visualmente estos signos aparecen con regularidad en los ensayos. Cuando los estudiantes trabajaron con las historietas implementaron las comillas para marcar el discurso directo.

Elegir entre el punto y la coma va más allá de prolongar el silencio, tiene que ver con la organización jerárquica que varía y que implica modificaciones en los diferentes niveles de la lengua porque se alteran los significados de corte sintáctico al estructurar una subordinación o coordinación, también se modifican los de tipo semántico al establecer relaciones con los núcleos iniciales y prosódicos que hacen posible acentuar o destacar una palabra. Las variables antes mencionadas están implícitas en la toma de decisiones, cuando se opta por colocar una coma o un punto (Zamudio, 2004). Es claro que elegir cualquier símbolo va más allá de una disyunción, debido a que existen decisiones para elegir su uso.

La función prosódica, la función gráfico-sintáctica y la función expresiva, de acuerdo con Dávalos (2016), son las prácticas específicas que el escritor desarrolla para utilizar el lenguaje con mayor eficiencia, pues identifica las pausas y la sonoridad, esto le permite

estructurar sus ideas de tal manera que su distribución gráfica sea adecuada y pertinente. En la redacción, el autor crea efectos a partir de los signos que le ayudan a representar la concepción que desea compartir. En este sentido los usos específicos aparecen mediados por los signos de puntuación, los cuales se reconocen como elementos que construyen y refuerzan nociones relacionadas con el ritmo, la entonación y los significados.

La interacción recurrente con las comas permite su dominio, aún en los aspectos más comunes, como la enumeración, ya que se emplea como organizador. Durante la transición se identifica que en los casos de enumeración los niños no combinan la coma por la grafía "y", a pesar de que señalan que la "y" y la coma son equivalentes e intercambiables (Möller, 2010). La experimentación dentro de la escritura deja entrever que al usar la puntuación, el autor despliega un alto grado de introspección para equilibrar la norma y sus intenciones.

La naturaleza de la puntuación es compleja, debido a que requiere considerar tanto la dimensión sintáctica como la semántica, lo que implica tomar decisiones subjetivas. Desde esta perspectiva el peso que se dé a una u otra depende de quién redacte el manuscrito, ya que las necesidades comunicativas serán el parámetro que guiará sus elecciones. La subjetividad está presente cuando en un mismo texto se emplean las marcas de puntuación de formas semejantes, por ejemplo: el punto y seguido y la coma para formar relaciones de subordinación; los paréntesis, las comas explicativas y los guiones, para cumplir finalidades de contextualización, considerando las intenciones del emisor (Espinoza, 2011; Möller, 2010).

El sistema de puntuación se fortalece a través de ensayos de carácter recursivo que ayudan a reflexionar y emplear el metalenguaje para definir y clasificar los procedimientos que experimentaron. Por ello, la revisión es una herramienta fundamental, ya sea para realizar ajustes, modificaciones y reorganizaciones relacionadas con el uso del lenguaje. Sin la variedad de signos y sin los encuentros necesarios y diversificados con la escritura, no se pueden realizar ajustes a las ideas iniciales de los estudiantes, no encuentran situaciones que los desestabilicen y que los hagan dudar de sus saberes anteriores, impidiendo que movilicen sus conocimientos (Espinoza, 2011).

Las aportaciones lingüísticas de corte psicogenético, relacionadas con el sistema de puntuación (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003; Zamudio, 2004; Möller, 2010; Espinoza, 2011; Dávalos, 2016), señalan la necesidad de hacer aproximaciones desde la perspectiva didáctica, ya que las prácticas que predominan en la escuela, aparte de que son escasas, en ocasiones resultan contradictorias e inculcan en el imaginario de los estudiantes interpretaciones erróneas que limitan la comprensión de la escritura. La enseñanza del sistema de signos ortográficos en contadas ocasiones se visibiliza y cuando se hace, por lo general se vincula a clichés y normas que, en palabras de Castedo (2003) resultan deformantes para el aprendizaje.

Para cerrar este apartado se decidió retomar lo que propone Möller (2010), una organización basada en los posibles niveles de conceptualización sobre la puntuación. Ella emplea la palabra "posibles" porque está claro para esta perspectiva que los niveles no son necesariamente ascendentes, debido a que se puede estar en el nivel tres al emplear las comillas y en el nivel uno en el manejo de la coma. No obstante, esta organización permite observar en un sentido global la progresión que los alumnos experimentan conforme emplean el sistema de puntuación con mayor regularidad y bajo condiciones didácticas efectivas.

En el nivel cero, la puntuación no se emplea adecuadamente, debido a que no se reconoce la función de los signos, además no se utilizan criterios sintácticos ni justificaciones de cualquier otro tipo. Su uso se basa en la distribución visual del discurso para colocar el punto o la coma, sin mantener una relación directa con la semántica o la prosodia. En el nivel uno, se esgrimen algunas justificaciones, empleando supuestos vagos de orden sintáctico, semántico o prosódico, pero existen imprecisiones, tanto en la utilización como en las argumentaciones. Algunas de las principales dificultades están en el nivel de coordinación entre la coma y el punto (Möller, 2010).

En el nivel dos, se comienza a realizar una exploración más refinada del sistema de puntuación, se emplean signos de interrogación y admiración ligados con la función prosódica, y al integrar un mayor número de signos en los textos, se incrementan las dificultades. Determinar ciertas decisiones implica que se desajuste la construcción sintáctica, como separar sujeto y predicado mediante comas, en busca de efectos prosódicos. En el nivel tres, se emplean tanto los signos generales y específicos con diferentes funciones,

esto implica no distinguir solo los nombres, sino también las aplicaciones más frecuentes de los signos. El texto se analiza en su totalidad con diferentes criterios, no solo el sintáctico, y a pesar de que se mantienen dificultades, se observa un equilibrio general en su uso (Möller, 2010).

Los niveles que plantea Möller no son necesariamente transitables en orden ascendente, ni responden a un criterio evolutivo, se entienden como indicadores que contribuyen a identificar los avances del aprendizaje. Es relevante señalar que no se supone llegar a un nivel y pasar a otro como ascender en una escalera, en este caso, se trata de referentes porque el sistema de puntuación es diverso, pues mientras un alumno emplea muy bien las comillas debido a su experiencia y se ubica en el nivel uno o dos, al mismo tiempo puede permanecer en el nivel cero en cuanto a la implementación del guion largo. La escritura es una tarea que no se clasifica tajantemente, pero es posible identificar sus niveles de avance mediante coordenadas que muestran sus transformaciones.

2.7 El peso y la levedad

A partir del binomio peso y levedad, Kundera reflexiona sobre lo que parece de gran importancia y sobre aquello que resulta intrascendente, sobre lo fugaz y lo duradero. En este capítulo se exploraron investigaciones de corte psicolingüístico y constructivista que permitieran valorar desde un panorama distinto la apropiación del sistema de escritura, donde aquello que se juzga como trivial es decisivo y lo que se considera como significativo solo es una manifestación de una construcción mayor. Ferreiro y Pontecorvo (1996), a partir de sus investigaciones y de aquellas que las precedieron, descubrieron que los alumnos deben transitar una serie de pasos —a los que nosotros llamamos errores— para madurar su sistema de escritura. Hacer visible esa serie de instantes constituye una de las aportaciones más valiosas de su trabajo.

Descubrir que aquello que se considera un desvío de la norma es solo una etapa en la alfabetización fue determinante para esta investigación, por ello, se recuperaron los descubrimientos medulares que han nutrido la visión psicolingüística de corte constructivista. Lo que en apariencia es añejo frente a la innovación fue el fundamento teórico y conceptual para identificar las rutas de construcción de los alumnos. Aceptar que la edad o cursar muchos

ciclos escolares no garantizan las progresiones en el sistema de puntuación fue el resultado de problematizar los estudios abordados y analizarlos desde una perspectiva crítica, donde se identificó que sus aportaciones siguen vigentes y aún existen espacios para continuar investigando.

Discernir lo central para la investigación implicó descartar información valiosa, pero resultaba inoperante integrarla. Un ejemplo fue la exploración de los textos literarios con el uso de los discursos directos. Por lo tanto, fue indispensable adoptar los niveles de Möller (2010) como referentes para visualizar las etapas de los estudiantes, para ubicar sus aportaciones y avances en sus construcciones. Los niveles no funcionaron como evaluadores de la efectividad de las construcciones, sino como descriptores que permitieron observar los recorridos que hicieron los estudiantes. Por lo anterior, otro paso indispensable fue comprender y reflexionar sobre las condiciones didácticas que movilizan los conocimientos.

CAPÍTULO III. DIÁLOGOS DIDÁCTICOS SOBRE LA PUNTUACIÓN. REGRESO AL SALÓN DEL SEÑOR KEATING

> Ahora bien, para que las situaciones sean didácticas se requiere que posean, al mismo tiempo, propósitos didácticos. Es decir, aquellos que el docente se plantea: que sus alumnos, a través de su paso por la escuela, aprendan a escribir (o aprendan a escribir mejor) mientras escriben y aprendan a leer (o aprendan a leer mejor) mientras leen, sin renunciar a una definición sobre el conocimiento a ser alcanzado.
>
> (Castedo, 2003 p. 23)

En este capítulo se recuperaron las aportaciones de la didáctica de la lectura y la escritura que hace énfasis en la formación de lectores y escritores, específicamente aquellas relacionadas con el sistema de puntuación, tanto en el campo de la investigación como en el de la enseñanza, identificando propuestas específicas para el aula. Se trabajaron conceptualizaciones importantes de Delia Lerner, Mirta Castedo, Ana María Kaufman, Yamila Wallace, Agustina Peláez, Isadora Ortega, entre otras. El propósito fue analizar cómo ciertas condiciones didácticas favorecen las construcciones sobre el sistema de puntuación, así como las intervenciones docentes que se emplean para impulsar ese tipo de aproximaciones. Es pertinente para esta investigación admitir que los estudios que se retomaron, tienen profundas semejanzas con el objeto y los métodos que este trabajo académico persigue.

En el capítulo tres se analizaron las investigaciones que trabajaron con el sistema de puntuación desde la perspectiva psicogenética, se estableció un diálogo entre las diversas aportaciones de las investigadoras, considerando las teorizaciones que realizaron, las coincidencias y los matices que diferencian a unas de otras. El diálogo se orientó a puntualizar el enfoque constructivista, reconocer las intervenciones de los docentes para facilitar los contenidos, visualizar las situaciones didácticas planteadas, así como valorar el trabajo colaborativo como aspecto fundamental del aprendizaje. También se abordaron aspectos como la reflexión de la escritura, los rasgos de las secuencias didácticas, la

inseparable dualidad entre lectura y escritura, así como la importancia de considerar un propósito comunicativo en la producción y la revisión de textos.

3.1 Vínculo entre constructivismo y didáctica

Desde la investigación didáctica, la participación del estudiante es una condición indispensable, aceptarlo como sujeto de acción es la pauta necesaria para conocer los cambios en sus concepciones. Sin embargo, desde una mirada superficial de la psicogenética, esta actividad se ha interpretado erróneamente como una acción donde el individuo se aísla y sólo él y su aparato cognitivo resuelven las dificultades que surgen. "En pocas palabras, una teoría individualista y universalista del desarrollo, capaz de ofrecer un sujeto activo pero abstracto ("epistémico") que hace del aprendizaje un derivado del propio desarrollo" (Castorina, 2013, p. 11). Esta visión ofrece la apariencia de que Piaget no consideró a la interacción como elemento clave de enseñanza.

Piaget no se pronunció sobre los objetos culturales, pero tampoco los negó como fuente para adquirir conocimientos. Lerner (2013) en su artículo, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" señala que se puede construir un saber social sin abandonar la psicogénesis. Recupera evidencias donde Piaget destaca la necesidad de no trasponer la teoría psicológica al quehacer en las aulas, así como la importancia de que los docentes construyeran las condiciones necesarias para avanzar de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. El juego y la cooperación eran dos elementos que desde la mirada piagetiana favorecían el progreso de los sujetos.

El apego a ciertas perspectivas, sin considerar la transformación que el investigador va señalando en su trayecto, ha sesgado las aportaciones de Piaget, sin considerar que "… lo esencial de su teoría […] tiene un valor heurístico cuando se trata de comprender la génesis de los objetos socioculturales y su transformación en objetos de conocimiento" (Ferreiro, 2004, p. 9). La flexibilidad que señala esta autora, brinda la posibilidad de ofrecer orientaciones que no terminen como verdades irrefutables, sino como oportunidades que permitan guiar las dinámicas de pensamientos sobre los objetos investigados al seguir la evolución de un fenómeno sociocultural.

Una de las actividades fundamentales en la perspectiva constructivista es el rol del profesor. La participación en clase no se concentra en las acciones del docente, los alumnos cumplen un papel prioritario, una responsabilidad trascendental en el transcurso del aprendizaje, pues el docente no genera una enseñanza directa que ofrezca respuestas ante las dudas, sino que contribuye para elaborar los espacios donde ocurran los intercambios para construir, debatir y organizar la información que se trabaja en las situaciones didácticas (Castedo, 2003). Las preguntas abiertas detonan el diálogo y las intervenciones específicas generan la reflexión.

El maestro hace un planteamiento a partir de las prácticas específicas de escritura, genera un propósito para que la redacción cobre sentido. Dentro del salón de clases se pueden construir epígrafes o reescribir cuentos tradicionales, los cuales originan una finalidad visible para los estudiantes. No se trata de elaborar un escrito aislado dentro del pizarrón ni varado en las libretas de los estudiantes, es una producción que tiene una intención comunicativa que se estructura con las actividades que el profesor prepara, dotando de significado, tanto al acto de lectura como de escritura. La tarea de escribir ocurre en un ambiente donde se conecta la experiencia con los contenidos escolares (Castedo, 2003; Peláez, 2016).

Reestructurar el conocimiento es una condición que sucede de modo diferente en el planteamiento didáctico, pues no se trata de un conflicto individual, una disonancia que se suscita entre el estudiante y el objeto de estudio. Lerner (2013) señala que el conflicto sociocognitivo propicia un doble desequilibrio, el de corte interindividual, que ocurre cuando los demás alumnos externan sus puntos de vista y él intenta organizar la información; el intraindividual, cuando duda de sus respuestas al detectar que existen otras opiniones que se respaldan por argumentos igualmente sólidos. La reestructuración en la didáctica no centra su finalidad en la elaboración de un buen texto, sino en la tarea de introspección que efectúan cuando escriben (Castedo, 2003).

El aprendizaje no es un suceso espontáneo, tampoco una serie de ejercicios mecánicos que generen un resultado por acumulación. Para la perspectiva didáctica constructivista, los educandos aprenden a su ritmo, por lo general se plantean situaciones que tienen bases sólidas que contribuyen a las formulaciones iniciales que se van integrando mediante la interacción con el objeto de estudio y con los intercambios colectivos. Las progresiones se alcanzan con

ayuda de la secuencia didáctica donde se abordan problemas técnicos, mismos que permiten avanzar de situaciones simples a otras de mayor complejidad (Wallace, 2012).

La progresión no solo ocurre en la organización de contenidos, también se relaciona con la edad, se identificó que los infantes de nueve años se preocupaban más por la puntuación interna que los menores y existía una conciencia más específica sobre el uso del sistema de signos. Para los más chicos, puntuar era una tarea que se realizaba hasta después de concluir la escritura, como si no fuera parte de su documento y se agregara como un toque final. En cambio aquellos que cursaban grados más avanzados, reconocían la necesidad de emplear los signos de puntuación y de modificar su redacción para comunicar mejor sus pensamientos (Castedo 2003).

Para el análisis didáctico el aprendizaje se genera durante el desarrollo de las acciones y no solo al evidenciar el producto final. Valorar lo que hacen los estudiantes es determinante para identificar las interpretaciones que se originan. Una de las propuestas significativas es comparar las versiones de los estudiantes, puntualizando rasgos que contribuyen a la comprensión del sistema de puntuación y a las transformaciones que suceden. El trayecto cobra especial sentido al tomar en cuenta el punto de vista del niño, porque muestra las dificultades que deben solventar para que lleguen a su entendimiento. Se trata de una asimilación que encauce la reflexión y posteriormente la acción (Peláez, 2016).

La lectura es una tarea contextualizada, no es un ejercicio solitario entre el niño y los conocimientos que adquiere en la escuela, muchas veces, presentados de forma fragmentada en páginas de cuadernos, partes inconexas que saltan de un libro a otro bajo la voluntad del profesor. Nemirovsky y Menendez (2023) establecen que: "*Every act of reading or writing is a whole which incorporates local circumstances permeated with stories from the immediate and distant past, all pointing towards a partly unpredictable future*"[17] (p. 231). Cuando en realidad leer y escribir requieren concentrar la experiencia y las redes lógicas que se han acumulado a lo largo de la vida, todo se integra para tomar decisiones en un contexto específico.

[17] Cada que se lee o se escribe incorporamos un todo personal; circunstancias cargadas de historias del pasado inmediato y lejano, todas señalando hacia un futuro, en parte, impredecible.

En algunos casos los docentes señalan que los alumnos no tienen conocimientos previos, cuando en realidad el planteamiento del profesor no logra conectar con las experiencias de ellos. Algunos docentes suponen que al recuperar la información los estudiantes deben relacionar el tema nuevo con los contenidos que se trabajaron en ciclos anteriores en una especie de evaluación diagnóstica. Lo que han evidenciado las didactas constructivistas es la necesidad de establecer intercambios entre el tema que se aborda y sus referentes inmediatos, el cual puede ser de cualquier ámbito de su vida. Las progresiones se identifican cuando integran cada vez más los saberes, no solo de sus experiencias, sino de las lecturas que desarrollan en el aula (Castedo, 2009).

3.2 El docente: agente de intervención

El docente planificará las intervenciones para identificar los rasgos que aportan al aprendizaje, en el caso de la comprensión del sistema de puntuación, algunas de ellas son la lectura en voz alta. Cuando los alumnos escuchan lo que produjeron efectúan un análisis desde una perspectiva distinta, se establecen desde una posición que les permite visualizar su documento desde sus posibles lectores. Llevar a cabo este tipo de intervenciones permite notar las dificultades que tiene el texto y al mismo tiempo proponer respuestas. También sucede a la inversa, que primero expresen un cuento oralmente y se lo dicten al profesor para que lo escriba y lo revisen entre todos (Castedo, 2009; Wallace, 2012).

Las intervenciones de los profesores son de gran importancia para que las estructuras de los alumnos se modifiquen. En la investigación de Castedo (2003) se analizaron escuelas con prácticas alternativas, así como aquellas que no las desempeñaban. Se observó que donde se desarrollaban prácticas alternativas los niños se atrevían a escribir con mayor complejidad, a jugar con los recursos de la lengua y experimentaban menos temor al error. El docente influyó sobre los comportamientos de los alumnos desde un posicionamiento hermético o más libre, desde un tono conciliador o autoritario.

Cuando los alumnos producen escrituras para reflexionar sobre ellas, los docentes intervienen planteando preguntas que examinan críticamente sus hipótesis. No ofrecen respuestas directas, se colocan en el papel del aprendiz para explorar las posibilidades y al hacerlo conocen el porqué de las decisiones que tomaron. Al ubicarse ambos en el papel de

revisores valoran si el número de signos ortográficos se incrementa, lo que demanda de intercambios más frecuentes para que las intervenciones se profundicen y se expongan argumentos sobre los motivos por los que decidieron emplear una determinada marca. En el caso de la puntuación las posibilidades crecen porque existe más de un uso correcto para aplicar los signos (Castedo, 2003).

La escritura se vuelve mecánica en el salón de clases cuando el docente no propicia los espacios necesarios para reflexionar sobre lo textualizado. Sus intervenciones, además de generar el tiempo para regresar a los textos, deberán contribuir para planificar qué agentes participarán en los intercambios. Las revisiones entre compañeros de mayor edad, cobran un sentido diferente porque las argumentaciones que se realizan son más elaboradas y se efectúan con mayor frecuencia entre los compañeros, en cambio, los alumnos pequeños no desarrollan justificaciones ante las opciones que eligieron al usar el sistema de puntuación (Castedo, 2003; Kaufman, 2006).

Desde esta perspectiva las prácticas del docente dentro del salón de clases, traen consigo asumir que los errores no son únicamente dificultades dentro del aprendizaje ni deficiencias en la enseñanza. Teberosky (1990) concibe a la equivocación como indicios de las diferentes formas de apropiarse de la información, son expresiones de las distintas lógicas. Modificar el enfoque relacionado con el desacierto en aquellos que aprenden es importante porque no es algo que se debe sancionar u omitir. El desacierto es la oportunidad para que se desplieguen las intervenciones necesarias y para que el alumno encuentre las múltiples posibilidades de solventar aquello que le causó conflicto (Castedo, 2007).

Los estudiantes no realizan la textualización y la revisión en medio de la nada, el docente propicia el vínculo entre la lectura y la escritura, que interactúan con la finalidad de generar conocimientos más complejos. En el caso de la investigación de Peláez (2016), donde trabajó con cuentos tradicionales, el alumno dispuso de un modelo que se produjo a partir de la lectura, pero la organización se modificó durante los momentos de textualización y revisión. El análisis de las producciones que desarrollaron los alumnos les permitió propiciar las interacciones entre el proceso de lectura y escritura con la finalidad de transformar el texto.

Los materiales para leer y escribir son fundamentales en el trabajo de los profesores, sobre todo aquellos que permiten su práctica y se caracterizan por su variedad y su amplitud, condiciones necesarias para que las intervenciones presenten rasgos críticos y reflexivos. La revisión de los textos implica detectar los momentos por los que transitan los niños, por lo que el profesor reconoce que sus intervenciones no solamente deben basarse en la oralidad, sino que puede apoyarlas en situaciones para que los estudiantes interactúen con producciones escritas por otros y por sí mismos (Wallace, 2012). Los libros y demás materiales de consulta son una opción indispensable para definir nuevas formas de contrastar información.

El salón de clases es un lugar donde los diálogos ocurren y se concentran en solucionar dificultades que presentan los textos. Los intercambios no tratan de imponer una visión, sino que pretenden solucionar errores que se localizaron en el documento. Las opiniones de los estudiantes se orientan con las intervenciones docentes para que no se pierda el sentido de la conversación. Compartir y escuchar son condiciones necesarias para elaborar las construcciones que contribuyan a los saberes de los estudiantes, por lo que diseñar un espacio seguro donde las aportaciones tengan sentido, es de vital importancia para quienes son parte de la práctica educativa (Ortega, 2023).

El docente como guía del proceso de reflexión propone intervenciones para que los alumnos se cuestionen y formen criterios personales; sin embargo, éstas no se limitan al empleo de palabras, a los diálogos o los intercambios que suceden en el aula, los silencios que impulsa el profesor no son ausencia de intervenciones, sino un tipo específico de contribución (Lerner, 2001). Guardar silencio devuelve al discente la actividad, lo hace dueño de la respuesta y lo alienta a compartir su razonamiento con los demás. Ante la desaparición de la autoridad o del experto, se adquiere un nuevo rol en la participación, pues sin sus aportaciones la solución a las interrogantes que se plantean resulta imposible.

3.3 Tipos de situaciones didácticas

Las situaciones didácticas contribuyen al aprendizaje de los estudiantes por medio de la lectura, la escritura y la revisión de textos, con la finalidad de que los alumnos se concentren en reflexionar sobre lo que leen, escriben y revisan. Para que haya efectividad

deben reunir ciertas características como la claridad en los propósitos que se desean alcanzar, pues son criterios para seleccionar y jerarquizar los contenidos (Lerner, 2001). Los objetivos considerarán la necesidad de escribir para otros, de generar el deseo de saber qué se va a redactar y para quién. Castedo (2003) menciona que es indispensable conocer previamente el género que guiará la textualización y armonizarlo con la intención comunicativa.

Al momento de la escritura debe seguirle la revisión, cuando se finaliza la producción textual es imprescindible definir un espacio para pensar sobre lo que se redactó, por ello se regresa al documento con una mirada crítica. La valoración que se hace entre pares y colectivamente permite la observación integral y contribuye a sopesar los alcances y las limitaciones de la producción escrita. El trabajo en grupo presenta variables distintas al que se desempeña entre pares, pero se coincide en que ambos activan más signos de puntuación que el individual (Castedo, 2003; Wallace, 2012; Ortega, 2023). Es el diálogo y la diversidad de saberes lo que nutre las posibilidades de puntuar el texto.

Cuando se pretende identificar las construcciones de las convenciones escritas, la revisión individual del texto no es la más adecuada porque el estudiante está frente al papel y efectúa procedimientos que no son del todo conscientes. Al no contar con la justificación de lo que sucede en el diálogo, los documentos son más complicados de interpretar. Al observar la revisión del alumno, el investigador queda limitado a los aspectos visuales, se consideran las enmendaduras, las reescrituras, pero no evidencia el tipo de análisis que hizo el escritor para tomar las decisiones (Ortega, 2023). Para esta investigación es clave considerar que las situaciones entre todos los integrantes del grupo o entre pares, favorecen el uso y la comprensión del sistema de escritura.

Los alumnos construyeron colectivamente el texto escribiendo a través del profesor, y consolidaron un ambiente distinto en el salón de clases porque dialogaron en torno a lo escrito. Se concentraron en conocer si las palabras verdaderamente comunican lo que desean, además de contar con la oportunidad de estructurar de manera distinta las ideas que ya se habían presentado. Los intercambios sobre lo que está en el papel tienen una ventaja y una orientación necesaria para la revisión, discutir sobre una base sólida y a partir de un acto concreto. La finalidad del mensaje se vincula con el propósito comunicativo de que los posibles lectores reciban un texto que les diga algo de manera clara y eficaz (Lerner, 2001).

Si el estudiante se coloca en posición de revisor, identificará que siempre le quedan posibilidades de mejorar su escritura.

La reescritura es la finalidad de la revisión y el intercambio para que la textualización se transforme, es la reorganización de las ideas, la materialización de la interacción comunicativa. A lo largo de ella ocurre un momento donde los escritores deciden si su producción cuenta con los elementos necesarios para que los demás comprendan lo que desean compartir, así que deciden reescribirlo, incorporar las palabras nuevas, colocar los signos ortográficos y eliminar repeticiones de palabras. En la reescritura también se experimentan momentos en los que se añaden marcas de puntuación (Castedo, 2003), esta situación posibilita continuar la reflexión sobre la escritura.

El docente genera situaciones donde los alumnos se encuentren con libros que representan modelos de escritura, es una oportunidad de recurrir a los autores más experimentados para reflexionar sobre lo que escribieron, la forma en que lo hicieron y potenciar sus posibilidades de comprender y emplear el sistema de puntuación. Los profesores apoyan la escritura no solo corrigiendo, sino también como facilitadores de otras experiencias de lectura. Observar y analizar otras producciones como obras que emplean la puntuación de manera eficaz, es una nueva posibilidad que rompe con el enfoque tradicional, donde los ejercicios repetitivos o las consultas a los diccionarios de gramática constituían el único medio de apoyo (Peláez, 2016).

La reflexión en las situaciones didácticas implica focalizar un aspecto del análisis, centrar en este aspecto los intercambios y en consecuencia las interpretaciones. En este caso las tesis elegidas encuentran su punto de intersección en el sistema de puntuación, aunque también aparece el uso de los conectores y la organización que se le dio a los diferentes párrafos. Las consideraciones están orientadas a generar una actividad metalingüística, la cual se ejerce con el discurso que elaboraron los estudiantes. Las reflexiones sobre el lenguaje que se escribe se observan cuando se tacha una frase y se sustituye con otra, cuando se agrega algún signo de puntuación o se reestructura una idea (Castedo, 2003).

Las transformaciones que suceden desde la textualización hasta la reescritura son rasgos que el docente analiza para valorar sus intervenciones. Reflexionar a partir de la

versión inicial y la versión final permite identificar los cambios que ocurrieron, así como señalar los elementos que se mantuvieron como parte fundamental del texto. En esta primera etapa se identifica que los estudiantes se preocupan porque el texto conserve las palabras que representan sus ideas y posteriormente por ajustar los signos de puntuación para organizar la producción textual (Castedo, 2003).

3.4 El intercambio de saberes culturales

Un aspecto presente en las investigaciones exploradas es que los intercambios entre los alumnos son la base del desarrollo del aprendizaje, lo hacen posible e interactúan con él. La tarea de compartir la percepción de qué escribir y cómo escribirlo, así como las nuevas posibilidades de estructurar las ideas cuando revisan el manuscrito, involucra la negociación. En ocasiones es necesario dejar de lado la postura que defienden para considerar las argumentaciones de los demás y elaborar resoluciones. El consenso entre el saber que tienen y aquellos conocimientos que los demás ofrecen es la posibilidad de construir nueva información. El trabajo en parejas es una interacción donde los convenios cobran mayor significado (Peláez, 2016).

Durante la revisión del escrito se consolidaron las posiciones críticas de los estudiantes frente a sus producciones. Es cierto que análisis como los de Carlino (2018) señalan que los alumnos experimentan resistencia a modificar el texto y en el caso de los universitarios, se limitan a generar cambios que no afecten demasiado el contenido de los párrafos, no recortan ni incrementan su producción escrita. Las dificultades que plantea Carlino tienen origen en que la revisión en el nivel universitario es un ciclo que los estudiantes viven aisladamente y la mayoría de las veces a contra reloj, aspectos que no suceden en las investigaciones señaladas.

La escritura como parte de una práctica social está regida por las normas que a través de la historia se han empleado para comunicar mensajes. Considerando esta propuesta el saber colectivo cobra importancia, algunos alumnos quizá han visto una carta, empleado un recetario o sus padres les leyeron un cuento antes de ir a la cama. Interiorizar que existen diversos estilos para escribir ideas es generar otro punto de diálogo entre los estudiantes, quienes al compartir con los demás, no solo externan su sentir, sino que hacen un esfuerzo

por ordenar su pensamiento para que sus compañeros comprendan lo que desean comunicar, ejercicio que permite seleccionar las palabras más pertinentes. (Ortega, 2023).

Las interacciones que se efectúan al interior del salón de clases tienen dos finalidades fundamentalmente: hablar para tomar decisiones y para organizar las experiencias. En este sentido, hablar para tomar decisiones implica argumentar, pero también saber escuchar, en el caso de algunos alumnos su participación se ve limitada por los roles de integración que se les otorgan en la casa. En el espacio de diálogo es esencial que todos los niños opinen, que se guíe con propiedad para formular propuestas, a pesar de que las argumentaciones no se consoliden. La importancia radica en que sistemáticamente adquieran autonomía para que tomen iniciativas y asuman mayor responsabilidad (Lerner, Lotito, Lorente, et al., 1998).

Hablar para organizar experiencias es otro tipo de intercambio, no se trata de reproducir lo que otros han dicho, sino que es necesario filtrarlo por su experiencia. Comentar sucesos que les han ocurrido a los alumnos con los demás, en el caso de los textos narrativos permite que identifiquen que la escritura no es un elemento neutro, sino que conlleva la participación de cada uno de los individuos, como un acto de genuina comunicación, donde sus acontecimientos cobran importancia y se unen con los textos que leyeron. La relevancia de estos debates es que los alumnos reconocen que su cultura es un aspecto fundamental, pues al observarla, simultáneamente se valoran a sí mismos (Lerner, Lotito, Lorente, et al., 1998).

Al efectuar la revisión, el acto de regresar a los textos las veces que sea necesario, permite propiciar los intercambios sobre la manera en que se construye el texto y las decisiones que se toman para llegar a la versión definitiva. Sin embargo, dialogar con otros también contribuye a manifestar desacuerdos con relación a lo que se redactó previamente. Los encuentros y desencuentros durante la revisión colaboraron a formular un nivel distinto de diálogo, donde se privilegió la finalidad para lograr una comunicación efectiva. Las adecuaciones que se hacen a la escritura son los elementos fundamentales de la transformación y un referente dónde centrar la mirada (Ortega, 2023).

3.5 La revisión reflexiva

En la perspectiva psicogenética la escritura implica un trabajo reflexivo, no se busca lograr un texto acabado, sino generar conciencia en el estudiante sobre los diferentes cambios que realiza en su redacción. Para organizar la ruta reflexiva se planifica la escritura en la que se toman las primeras decisiones, en las cuales se considera que el texto tendrá un público específico. En el caso del trabajo de Castedo (2003), los alumnos piensan sobre la escritura, pero también sobre el epígrafe. Definir el modo textual antes, durante y después de escribir es un acto que dimensiona en otro nivel a la redacción, donde se reconocen los conocimientos previos y textualizar no es solo un acto mecánico, sino consciente.

La tarea de escribir se observa desde una multiplicidad de propósitos y funciones, algunos de ellos se refieren a la necesidad de conservar algo a pesar del tiempo, también se usa para dar a conocer a los demás un suceso de importancia, para persuadir a otros de que lo que se dice es lo más adecuado, para repensar algo que ya se escribió. Redactar es transformar en palabras las ideas que rondan en la cabeza y depositarlas en el papel, para observar cómo se materializa aquello que sabíamos inexistente. Al realizar la escritura aparecen inquietudes que al atenderlas posibilitan modificar fragmentos o palabras para que la idea inicial se transforme, cobrando significados que habían pasado desapercibidos (Kaufman & Lerner, 2015).

Las reflexiones no aparecen solamente desde la perspectiva del estudiante, esporádicamente es necesario que el profesor las estimule debido a que el nivel de comprensión de los alumnos no permite generar esos análisis. En dicho caso, el maestro se encargará de cuestionar y de provocar interrogantes adicionales, dudas que no se perciben, pero son fundamentales para la comprensión del nuevo conocimiento. Es natural que no se identifiquen algunos de los aspectos de la escritura porque discernir el sistema de puntuación es un nivel que no se trabaja con mucha consistencia, ni se desencadenan conocimientos basados en casos de escritura, sino en reglas prescriptivas en las que predomina lo memorístico (Castedo, 2023).

La revisión no es azarosa, implica delimitar con claridad qué aspectos serán sujetos de las exploraciones, centrar la reflexión permite llegar a la profundidad necesaria para que

suceda una comprensión efectiva. Agustina Peláez establece que el sistema de puntuación cobra mayor relevancia cuando se emplea dentro de los textos narrativos, ya que por medio de las marcas se da cohesión y las ideas se organizan mejor. La introspección sobre el sistema de puntuación trasciende el nivel fonológico, se emplea para determinar orden y no simplemente para marcar los espacios en el curso de la lectura en voz alta (Peláez, 2016). En este sentido queda latente que la lengua se piensa desde la visión fonológica o la de organización del texto.

La reflexión no solo se propicia a través de las intervenciones del docente, de las preguntas que orientan el diálogo o las aportaciones de los alumnos que contribuyen a solucionar dudas. Los análisis son muy significativos porque se realizan a través de los textos, los cuales funcionan como soportes de contraste, de discusión y de posibilidades de reescritura. Formular juicios con y a partir de los textos es de gran ayuda porque se contrastan las propias producciones con las de otros (Wallace, 2012). A partir de observar el funcionamiento del sistema de puntuación en los libros, los autores reconocen en la escritura propia y en la ajena puntos para debatir y reconstruir lo que tienen sobre el papel.

Las reflexiones deben estar enmarcadas en textos completos, no se requiere de pensar el sistema de puntuación situado en un conjunto de ejercicios aislados. La intención es que durante la escritura los alumnos comprendan que las textualizaciones que efectúan son auténticas. Como establece Castedo (2010) la transformación del pensamiento ocurre desde los primeros intentos de escritura, no consiste en aprender a leer y a escribir para posteriormente desarrollar esa tarea. Se reconoce que la escritura y la lectura no aparecen de la nada sino que son construcciones que desde niños deben desempeñar con el compromiso que implica elaborar un mensaje para otros .

Leer diferentes géneros textuales es una situación didáctica favorable para que los estudiantes se aproximen a registros de escritura con características diversas. Así es posible identificar que hay varias posibilidades de comunicar la misma idea y que la modalidad expresiva se construye a partir de las palabras elegidas. Los textos literarios son un buen recurso donde los alumnos leen e identifican que existen varias estructuras socialmente aceptadas para representar pensamientos. Por ejemplo: los poemas recurren a recursos estilísticos distintos a los que emplean los textos narrativos. La diversidad de modalidades

literarias propicia la reflexión sobre la organización de las palabras, su estructura y las sensaciones que les provocó (Lerner, Levy y Lobello, 1999).

Cuando se lleva a cabo la revisión del texto que se produjo dentro del aula, los alumnos centran sus debates a partir de los rasgos más visibles que se relacionan con el nivel gramatical, el léxico y los actos de habla. Por ejemplo, si leen noticias e intentan responder cuándo y cómo se informa, percibieron una diferencia sustancial entre las opiniones y los hechos. Al conocer las particularidades textuales, las reflexiones suelen ser más efectivas y abundantes (Wallace, 2012). Colocar puntos de análisis determinando un texto específico, y sobre todo, si el alumno ya reconoce los actos comunicativos, es una consideración para que los aprendizajes sean más críticos.

3.6 Las secuencias didácticas

El modo más efectivo de considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la investigación didáctica es en el aula, bajo ciertas condiciones que permitan ver las interacciones entre el docente, los alumnos y el contenido. En este caso se desarrollan proyectos de producción e interpretación de textos para observar los trayectos de aprendizaje. Según lo señalado por Castedo en una entrevista, las secuencias estructuradas por los docentes y los investigadores plantean momentos de lectura, producción y revisión de textos, generalmente dentro del desarrollo del proyecto aparecen cuatro situaciones fundamentales como leer y escribir a través del maestro y leer y escribir por sí mismos (Alegría & Cisternas, 2018).

El tiempo didáctico es otro de los elementos que se distribuye dentro de los proyectos de producción e interpretación de textos, pero debe dividirse en una multiplicidad de acciones, tanto colectivas, individuales y grupales. Esta temporalidad no se reduce simplemente al desarrollo del dispositivo de enseñanza, está presente en la secuencia y en las actividades permanentes. Dosificar el cronograma de las propuestas es una tarea compleja, debido a que existen contenidos que requieren de mayor duración, mientras que hay temas con una menor cantidad de objetivos (Lerner, 2001). En ocasiones las necesidades de los alumnos demandan extender el número de horas-clase porque el tema requiere de profundidad para detenerse a estudiar rasgos específicos, ya sea de la lengua o del contenido.

Cuando se decide incrementar el tiempo didáctico que se destina al logro de un objetivo de estudio con la intención de abordarlo con profundidad y se acepta que el aprendizaje requiere de reorganizaciones cognitivas que no son inmediatas, el uso del periodo didáctico no se limita a gestionarlo dentro del aula, es decir, no se pretende reducir contenidos o agregar horas de clase. Lo que verdaderamente se intenta es conseguir cambios cualitativos en el empleo del horario (Lerner, 2001). El docente determinará cómo se debe enseñar el contenido y las metodologías de evaluación, de lo contrario el incremento de horas-clase solo garantizará el cumplimiento formal de la planificación y no el aprendizaje.

Uno de los proyectos que desarrolló Peláez (2016) se construyó con la intención de observar la producción y revisión de los textos narrativos. En el primer momento se realizaron lecturas de cuentos tradicionales, que servirían de modelo cuando efectuaran la textualización. Los niños que cursaban los grados de cuarto, quinto y sexto del nivel básico, mediante el trabajo individual, reformularon una versión de los cuentos de *Caperucita Roja o Hansel y Gretel,* empleando el narrador en primera persona, considerando la perspectiva de alguno de los personajes que aparecen en las historias. Posteriormente se revisaron los textos en colectivo y en parejas, como parte final del proyecto, los alumnos incluyeron las correcciones en una redacción final.

La producción de epígrafes es otra de las razones relevantes para la construcción de proyectos. Castedo (2003) empleó este recurso debido a su versatilidad y para que los niños encontraran en la imagen un soporte que les ayudara desarrollar con mayor facilidad sus producciones. Es notable que tanto Mirta como Peláez no dejan que los alumnos inicien la escritura desde cero, sino que les proporcionan referentes que les permiten avanzar con cierta facilidad, ya que su objetivo no es la elaboración de un producto en sí, sino los momentos de la revisión de los textos. Las etapas posteriores son fundamentales, especialmente la revisión, una tarea que contribuye a observar y valorar las construcciones que se hacen en relación al sistema de escritura.

El planteamiento de Wallace (2012) vuelve a situar como elemento significativo el uso del sistema de puntuación en la escritura, se enfoca en observar cómo los niños que ya escriben convencionalmente se aproximan al desarrollo de la puntuación. En un primer instante realiza una exploración para que los niños identifiquen la operatividad de los signos

en diversos textos. Después de identificar sus aplicaciones realizan redacciones cortas donde emplean el sistema de puntuación de acuerdo con sus criterios, colocando especial atención en el punto y la coma. La revisión en esta investigación, nuevamente se coloca como el punto focal donde se recuperan las transformaciones y los ajustes que efectuaron los alumnos en la textualización.

El recurso de reconstruir cuentos tradicionales es una estrategia que Ortega (2023) retomó de Peláez (2016), sin embargo, en el primer caso se trabajó con estudiantes normalistas. La elaboración del texto narrativo se inició semejante a los casos anteriores, generando aproximaciones con relatos de características parecidas. Para la reconstrucción del texto la investigadora focalizó las estructuras tradicionales y los recursos lingüísticos que utilizaron. La revisión es el punto central en las investigaciones mencionadas, en este caso las intervenciones de la docente orientaron el quehacer para que la versión final fuera distinta. Tanto para Peláez como para Ortega, la escritura creativa es el motor de la producción y la revisión de los textos.

Los proyectos de producción e interpretación de textos engloban tres momentos de gran importancia, la revisión, la lectura y la escritura. Llegar a la valoración de su documento no es un proceso que suceda por inercia, existe una serie de tareas que el lector y el escritor realizan como releer, compartir con otros, consultar fuentes, también considerar modelos textuales para observar las construcciones del sistema de puntuación. Sin la relectura no pueden comprender los modos de estructurar un determinado género literario (Lerner, 2001). La lectura funciona como experiencia para los alumnos y a partir de ella encuentran diferencias, rasgos que la hacen única, así como identificar sus fines comunicativos de las producciones textuales.

Los textos que leen los estudiantes no son elegidos al azar, los docentes que planifican el proyecto seleccionan un conjunto de lecturas que permitan comprender el género con el que trabajarán. Como acción desestabilizadora se plantean situaciones dentro de la secuencia didáctica donde se introducen fragmentos que ponen en duda los conocimientos de los educandos. La lectura es guiada por el formador y con el apoyo de modelos textuales se aproximan a información críticamente (Castedo, 2023). En este caso la lectura no es un simple acto de comprender lo que dicen las palabras, es el reconocimiento de la complejidad

del texto, de sus recursos visuales, sus estrategias narrativas y el empleo del sistema de puntuación.

La escritura es otro de los quehaceres que se practican recurrentemente en el transitar del proyecto. En ocasiones se emplea para fijar ideas después o durante la lectura, con su apoyo se materializa el resultado de lo que se comprendió, así como los intercambios y la forma de comunicar las ideas. La estructura debe poseer eficacia, es decir, representar con las palabras los efectos que el autor desea provocar, ya sea generar risa o tristeza (Lerner, Levy y Lobello, 1999). El criterio para definir la fuerza expresiva de la escritura es apelar a la introspección, sopesar lo que se ha escrito, cómo se ha hecho, las palabras y si los signos ortográficos se organizaron de tal modo que el resultado deje satisfecho al escritor.

3.7 Vaivén entre la lectura y la escritura

Escribir no solo es un acto de comunicación hacia los demás, también es estructurar ideas y organizarlas. Simultáneamente es provocar diálogos en comunión con los textos que se leen, debido a que se resignifican las ideas, se hacen aportaciones a los demás por medio de la escritura. El discurso que verdaderamente establece un diálogo con lo leído no se limita a reproducir lo que ahí se dice, ni parafrasea con sinónimos las ideas que se recuperaron, expresa su punto de vista para estar de acuerdo o para mostrar su desaprobación. Se trata de una relación recíproca donde la lectura resignifica a la escritura y el acto de escribir genera una nueva posibilidad interpretativa (Castedo, 2003).

La lectura y la escritura son una armazón dialéctica que desde la perspectiva psicogenética no se puede trabajar de forma aislada. El acto de la lectura no concluye con la socialización, ni con las interpretaciones que surgen a su alrededor, continúa durante la producción de textos, fortaleciendo las deducciones o descubrimientos realizados. En este ámbito los libros leídos funcionan como modelos y textualizar es una etapa muy significativa para organizar las ideas. Acudir a las fuentes seguras en el transcurso de la revisión favorece el análisis profundo. Esta perspectiva rompe con la tradición de que primero es preciso alfabetizar y posteriormente elaborar redacciones, como si fueran dos fases que no tienen vínculos directos (Peláez, 2016).

En palabras de Carlino (2005) la lectura y la escritura son contenidos que no deben desligarse de la enseñanza porque en dichas prácticas se interactúa con conceptos y formas de escritura específicas de cada disciplina, ya que son representaciones concretas de esquemas de pensamiento y, en consecuencia, de escribir. Para comunicar con efectividad lo que se plasma sobre el papel, hay una resignificación de las ideas, un diálogo con las palabras y con los signos de puntuación que modifican las premisas que inicialmente se formularon (Wallace, 2012). Escribir lo que se ha leído es una tarea que requiere una comprensión del texto, de otro modo, existen paráfrasis que olvidan la perspectiva personal.

En el momento de la revisión de los textos, Castedo (2003) generó situaciones donde los alumnos leían sus propias producciones y las de otros compañeros, para después efectuar un ejercicio de reescritura. Las prácticas de lectura y escritura, cuando se desarrollan de manera dinámica, se emplean como herramientas que simultáneamente apoyan la adquisición de saberes, tanto de la lengua como de los contenidos con los cuales interactúan. Leer se relaciona con el aprendizaje porque no se trata simplemente de generar habilidades de lectura rápida, se emplea como herramienta de acceso al conocimiento junto a la comunidad de lectores.

Leer y escribir no son habilidades que se emplean en cualquier campo del conocimiento, no se aprenden de una vez y para siempre, por el contrario, desarrollar estas prácticas supone reconocer particularidades que desencadenan una construcción específica. Los quehaceres del lector y el escritor son una propuesta para acudir al saber, para contrastarlo con diferentes fuentes y reelaborarlo por medio de la lectura y la escritura (Lerner, Larramendy & Cohen, 2012). Cuando los estudiantes se aproximan a la lectura bajo la idea de que cada texto se codifica de un modo específico, comprenden paralelamente que hay una forma distinta de redactar las ideas que se encuentran dentro de ese corpus disciplinar.

Cuando se leen textos literarios, por lo general se solicita al lector que devuelva de manera oral o escrita lo que recuerda, sin embargo, la lectura en este caso no es un acto puramente memorístico, lo trascendental no es recordar el nombre de los personajes o la trama de la historia, implica recuperar las significaciones que se construyeron, la resonancia que tuvo el texto en el lector, es decir, se busca construir un sentido de la lectura, el cual se

basa en la comprensión de un fragmento o de la globalidad de la obra. Lo mismo sucede con la escritura, no se procura determinar que el texto esté bien elaborado y libre de errores ortográficos, sino que la reflexión metalingüística sobre lo que se escribe y su propósito sirvan de guías para la práctica de la escritura (Ortega, 2023).

La descontextualización dentro de la lectura y la escritura es uno de los principios que ha generado ambigüedad en su enseñanza. Los ejercicios en el pizarrón y en la libreta tienen como objetivo esencial que el alumno logre la decodificación de las letras de manera fluida y con un grado de comprensión narrativa. Pocas veces se ejerce la lectura y la escritura en escenarios más amplios, con frecuencia los textos son excluidos de las clases, en pocas ocasiones se profundiza un tema con varias lecturas, por lo general se plantea como temas aislados (Carlino, 2005). La lectura no se trata como herramienta que permita conocer, no está en un entorno significativo, se trabaja como un acto rutinario que tiene un fin en sí misma.

3.8 Resultado de investigaciones

Los avances en cuanto a la comprensión de la escritura se han explorado en diferentes niveles académicos. En el caso de la educación superior, Carlino (2004) ha realizado investigaciones que comparten ideas vinculadas con la formación de lectores y escritores. La relevancia de los hallazgos de Carlino para la presente investigación, radica en que se encuentran en el nivel de licenciatura y en que los estudiantes conservan rasgos de edad y formación semejantes. La autora puntualiza cuatro dificultades en la educación superior y cada una de ellas obstaculiza el desarrollo de la escritura ya que esta se reduce a un ejercicio que tiene como principal propósito cumplir una tarea que no responde a sus intereses.

La investigadora menciona que los estudiantes no consideran a un lector hipotético y solo reproducen las ideas de los autores. También comenta que los alumnos únicamente expresan el conocimiento sin transformarlo, lo que implicaría anticipar al lector, así como considerar los recursos retóricos y semánticos, aspectos que según Scardamalia & Bereiter (1992) y Peláez (2016) desarrollan los escritores experimentados. Un tercer obstáculo es que apenas modifican aspectos superficiales y se resisten a efectuar cambios de fondo. Se realizan lecturas, aunque no se hacen síntesis que reflejen su posición de enunciador, lo que origina

postergar la escritura, ocasionando que pase el tiempo y lo concluyan poco antes de mandarlo, impidiendo una revisión posterior.

Al investigar la enseñanza de la escritura en las universidades, Paula Carlino menciona que la escritura se enseña desde una perspectiva periférica. En los primeros semestres los alumnos que recién ingresan toman cursos de reglas ortográficas, con la firme creencia de que pondrán en práctica esos conocimientos a lo largo de los semestres próximos, cuando se enfrenten con la necesidad de escribir. Los docentes de otras asignaturas visualizan al acto de redactar con efectividad comunicativa como algo que no pertenece a su campo de trabajo, no consideran el quehacer de lectura y escritura como una tarea que se integra a sus contenidos. Frente a esta situación la autora propone la lectura entrelazada, la cual consiste en contar con materiales de la asignatura para leer y escribir (Carlino, 2018).

Las diferentes investigaciones, tanto de corte psicogenético como las perspectivas didácticas que se exploraron en el transcurso de este capítulo, colocan su atención en el proceso de la revisión de los textos. Es en el decurso de ese proceso cuando el tiempo didáctico destinado a la reflexión de la lengua cobra mayor valor y favorece aprendizajes significativos. La revisión es una situación que resulta tan efectiva, tanto en edades iniciales como en el nivel de licenciatura, que logran reflexionar y mejorar los textos que producen, ya sea de manera colectiva o individual (Castedo, 2003; Zamudio, 2004; Wallace, 2012; Peláez, 2016; Carlino, 2019; Ortega, 2023). Regresar nuevamente a los textos rebasa la corrección directa y permite al estudiante generar reflexiones metalingüísticas.

El enfoque de la revisión va más allá de lograr que el texto que se escribió en la versión final esté libre de errores, tanto gramaticales como ortográficos, se concentra en procurar que los alumnos reflexionen sobre lo escrito para que obtengan aprendizajes flexibles que van más allá de la memorización. Revisar el texto implica vivir la reconstrucción de los saberes y observar que se van modificando, son dinámicos y se reconstruyen de manera dialéctica con la relectura y los intercambios colectivos (Castedo, 2003; Wallace, 2012; Peláez, 2016; Carlino, 2019; Ortega, 2023). Las autoras consideran a la revisión como un espacio donde los estudiantes toman conciencia de que el sistema de escritura posee características específicas que lo vuelven único y autónomo.

Observar cómo los alumnos se enfrentan a las dificultades de emplear el sistema de puntuación es un eje compartido entre las investigaciones (Castedo, 2003; Wallace, 2012; Peláez, 2016; Carlino, 2019; Ortega, 2023); sin embargo, exploran un aspecto clave, como analizar las condiciones didácticas que estimularon la transformación de los conocimientos. Los hallazgos de las investigaciones citadas, señalan que las condiciones didácticas influyen significativamente en los aprendizajes, así como en su calidad. Se reconoce la importancia de la acción docente para planificar lo que se trabajará, el diseño que desarrollará y las intervenciones que efectuará durante su implementación en el aula.

La solución de problemas relacionados con la escritura posee un impacto positivo cuando se aborda en colectividad, por lo que se trabaja con esa intención en las diferentes situaciones didácticas. La revisión de textos fortalece la reflexión, proceso que mejora los aprendizajes. El planteamiento que hacen las investigadoras se integra en una situación que el docente ha valorado y en la cual es necesario detenerse y destinar más tiempo didáctico para la comprensión y fortalecimiento de algún contenido específico (Castedo, 2003; Wallace, 2012; Peláez, 2016; Carlino, 2019; Ortega, 2023). Los intercambios entre los alumnos promueven la flexibilidad para estructurar ideas de distintas maneras.

La escritura, a partir de las investigaciones exploradas, tiene como aspecto común que puntuar un texto es un desafío crucial, que no es una exigencia menor a la que se enfrentan los estudiantes cuando adquieren el sistema de puntuación porque emergen retos que presentan diferentes soluciones (Castedo, 2003; Wallace, 2012; Peláez, 2016; Carlino, 2019; Ortega, 2023). Si damos por válida dicha afirmación y relacionamos el escaso tiempo didáctico que se destina a la revisión de producciones escritas (Kaufman, 2007), resulta comprensible que haya tantas dificultades para construir un texto y que de pronto la hoja en blanco se vuelva un territorio que genera resistencia.

Adentrarse en el sistema de puntuación es uno de los momentos que provoca mayor incertidumbre en los estudiantes, por ello las investigaciones concuerdan en que es el aspecto de sus redacciones donde se generan más cambios. Dado que el sistema de puntuación implica reflexiones agudas que se contrastan a partir de la relectura, del conocimiento de las estructuras gramaticales y de leer en voz alta, al efectuar las valoraciones, se toman decisiones que varían en proporción a la intención comunicativa que se pretenda lograr

(Castedo, 2003; Wallace, 2012; Peláez, 2016; Carlino, 2019; Ortega, 2023). Puede afirmarse que la puntuación es un aspecto inestable en la producción textual.

3.9 Regreso al salón del señor Keating

En la película *La sociedad de los poetas muertos,* el salón del señor Keating era un espacio que se reconocía por su atmósfera, más que por el mobiliario, en este había un ambiente inspirador, donde la humillación y el sarcasmo desaparecían, donde la obediencia y la memorización se desterraban. Es por ello que volver a la didáctica específica de lectores y escritores, a sus orígenes y sus condiciones didácticas, fue como reabrir las puertas del salón del señor Keating. Una de las dificultades que aparecen cuando hay que compartir con otros alguna propuesta, consiste en evitar el error de reducir la propuesta a una serie de pasos metodológicos, descuidando todo el entramado epistemológico que le da sustento.

Describir en profundidad las condiciones didácticas, lejos de ser redundante, es una posibilidad de evitar que la propuesta se reduzca al desarrollo de un proyecto de producción e interpretación de textos. En el recorrido de la secuencia didáctica están implícitas intervenciones del profesor, situaciones fundamentales, enfoques didácticos y psicolingüísticos. Detallar las condiciones didácticas permitió contar con un marco de referencia, tanto para el desarrollo del proyecto como para el análisis de los datos de esta investigación. Las conceptualizaciones de la didáctica permitieron anticipar las reacciones de los alumnos en el aula y delimitaron los campos de análisis en los registros de clase.

La intención de identificar procedimientos y conceptualizaciones de especialistas en la didáctica de la lectura y la escritura fue delimitar la estrategia del formador, así como generar intervenciones que estuvieran armonizadas con la enseñanza reflexiva. Resultó importante considerar a la escritura como una herramienta, dotada de intenciones comunicativas y fines expresivos. Ponderar los resultados de las indagaciones afines, contribuyó a ubicar áreas de oportunidad para integrar nuevos hallazgos en el campo de la didáctica específica. Seleccionar la ruta de trabajo permitió recuperar la información y los datos, así como avanzar a la formulación de las decisiones metodológicas.

CAPÍTULO IV. LA DECISIÓN METODOLÓGICA: EL PERFUME DE JEAN-BAPTISTE

> Afortunadamente la investigación actual nos está alejando de las versiones tradicionales de la historia de la escritura, considerada como una marcha inevitable hacia el alfabeto, y nos está alejando también de la visión tradicional que nos presentaba al sistema alfabético como el único sistema que acumula todas las virtudes sin ningún defecto.
>
> (Ferreiro, 1994)

Para dar cuenta de las decisiones metodológicas es indispensable analizar cómo surge la investigación didáctica constructivista de corte psicogenético, lo que permitirá clarificar la perspectiva y la manera de aproximarse al objeto de estudio, así como especificar algunos conceptos que al interpretarse genéricamente causan confusiones debido al enfoque que desarrolló este documento. Es clave mencionar que la naturaleza de la investigación didáctica, desde la mirada argentina, se inició en el salón de clases, con la idea fundamental de acercar la enseñanza al aprendizaje y ofrecer posibilidades de avanzar con todos los alumnos que se encuentran en situaciones de dificultad (Alegría & Cisternas, 2018).

Hacia 1980, la idea de construir propuestas didácticas basadas en las conceptualizaciones infantiles sobre el sistema de la escritura se planteó como la piedra angular del trabajo en el aula. En un principio la tarea consistió en diseñar actividades de lectura y escritura con la finalidad de valorar la eficacia de las intervenciones de los profesores durante la interacción de los niños con los textos. Entonces no se contaba con una clara dirección metodológica de la investigación, pero se optó por evitar los enfoques tradicionales como los fonéticos o globales. Por lo tanto, se tomaron dos decisiones claves: colocar en primer plano los modos de aprender de los niños y realizar una observación atenta para analizar con detalle lo que sucedía en el salón de clases (Alegría & Cisternas, 2018).

En el corazón de la investigación didáctica está presente el principio fundamental que consiste en la creación de espacios donde los saberes de los niños se articulen de manera efectiva con los contenidos que los profesores pretenden enseñar. Para concretar la idea inicial, fue necesario sistematizar diversas experiencias, así como analizar registros para

explicar las condiciones didácticas que resultaron más favorables para que se lograran avances en la lectura y la escritura. Observar las condiciones de enseñanza implica considerar las interacciones cognitivas, su construcción y su modificación, así como las conceptualizaciones que surgen dentro de los diferentes intercambios (Alegría & Cisternas, 2018).

4.1 La investigación didáctica

La investigación en la didáctica específica de la lectura y la escritura se ha transformado desde la acción y no responde a un método único y definido. Es una perspectiva que se va construyendo a través del tiempo, que integra saberes de varias disciplinas de referencia. Es relevante mencionar que a esta visión se suman investigaciones compatibles con ella y también otras que coinciden en posiciones epistemológicas, pero poseen enfoques distintos. Algunos ejemplos son las corrientes psicológicas cercanas al constructivismo piagetiano o de Vygotsky, así como los enfoques próximos a los modelos lingüísticos que consideran a la lectura y la escritura como prácticas sociales, tales como el análisis del discurso, la pragmática y la teoría de la enunciación (Lerner, 2015).

Esta investigación se ubica en el campo de la didáctica de la formación de lectores y escritores con énfasis constructivista, cuyo marco referencial se encuentra en Brousseau (2007), pionero que impulsó su trabajo en el campo de la didáctica de las matemáticas. Desde la nueva mirada, el investigador descubre la necesidad de estudiar las relaciones que existen entre la enseñanza y el aprendizaje. Retoma conceptualizaciones claves como: sistema didáctico, situación didáctica, trasposición didáctica y contrato didáctico, mismas que contribuyen a observar cómo el alumno alcanza, conserva o transforma un conocimiento específico.

Si como lo afirma Castedo en la entrevista efectuada por Alegría y Cisternas (2018), definir actualmente los límites entre lo que constituye la investigación didáctica específica y aquello que no lo es presenta dificultades cada vez más complejas, entonces surge la pregunta: ¿cuál es el parámetro o la frontera que permite establecer diferencias entre una aproximación de corte etnográfico y una de carácter didáctico? A pesar de que el trabajo en el aula es una condición determinante, no resulta suficiente y la distinción sigue siendo difusa; pero el panorama resulta más claro cuando se menciona que:

> Es necesario que se ocupen de la relación entre enseñanza y aprendizaje y, en nuestra perspectiva, que asuman que enseñanza no es igual a aprendizaje y que el aprendizaje es un proceso de aproximaciones sucesivas porque existe la reconstrucción de los objetos de enseñanza por parte de los niños. (Alegría & Cisternas, 2018, p. 105)

Por lo tanto, la observación minuciosa de las interacciones entre lo que se enseña y se aprende permite reconfigurar lo que se asimila por enseñanza. Este es un fenómeno que rebasa las condiciones tradicionales, debido a que implica reconocer que, en el acto de enseñar, influyen situaciones que favorecen el aprendizaje.

En la didáctica específica de la lectura y la escritura está claro que las investigaciones en este campo procuran mostrar que la enseñanza no es una práctica basada en recetas predeterminadas, sino que implica relaciones sociales con un alto grado de complejidad, influidas por distintas dimensiones. La esfera de lo cognitivo se visibiliza cuando los estudiantes formulan sus propias hipótesis para ajustar el conocimiento adquirido; la esfera social, cuando intercambian sus puntos de vista con otros y comprenden mejor el contenido al explicarlo, y el aspecto cultural, cuando reconocen la lectura y la escritura como prácticas humanas que han emergido y se han transformado para responder a necesidades específicas de comunicación con el paso del tiempo (Lerner, 2001).

Lo que no se espera de la investigación didáctica es que el profesor-investigador, al observarla —con o sin intervención—, la juzgue como si tuviera las respuestas definitivas sobre los fenómenos que ocurren en el salón de clases. Tampoco se realiza este tipo de aproximación pretendiendo prescribir cómo deben desarrollarse las prácticas, pues no se considera la enseñanza de la escritura con el único propósito de que el profesorado la formalice. Cada acto de escritura debe tener un sentido; de lo contrario, convertirlo en un quehacer artificial resulta innecesario para quienes escriben. Por lo tanto, esta línea de trabajo no pretende ofrecer pautas normativas que digan a los docentes cómo desarrollar sus prácticas. No obstante, posibilita generar explicaciones acerca de ciertas condiciones que favorecen al aprendizaje de la lectura y la escritura en algunos estudiantes (Castedo, 2001).

En el terreno de la didáctica de lectura y la escritura, Lerner (2015) menciona que se emplean tres tipos de investigaciones, por lo que es importante enumerarlas para especificar a cuál de ellas se adhiere el presente trabajo. El primer tipo incluye investigaciones que

intentan reconceptualizar tanto los saberes lingüísticos como los de las ciencias de referencia que contribuyen a consolidarlo, por ejemplo, al definir los contenidos de enseñanza. En el segundo tipo también existen aproximaciones que toman como único eje el saber de corte lingüístico. Dentro del tercer tipo de aproximaciones, en el cual se ubica el presente estudio, se examinan las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. En ocasiones estos análisis se entrelazan con algunas ciencias de referencia para construir una visión más amplia y profunda de determinados objetos de estudio.

Independientemente del método de estudio o enfoque de la investigación didáctica, un requisito indispensable es que se desarrolle en el salón de clases, entendido como el espacio donde ocurren las interacciones entre alumnos y profesor con una intencionalidad educativa. En el ámbito de la investigación didáctica existen dos vertientes principales: una de ellas se denomina naturalista, la cual se basa en observar los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, en la que el experto asume una posición de neutralidad, no participa en el diseño del proyecto ni entabla un diálogo con el profesor con el propósito de orientar sus acciones. Este enfoque también permite el análisis de la actividad docente en contextos escolares reales, sin mediación en la práctica educativa (Castedo, 2024b).

La segunda vertiente se conoce como experimental[18] y se distingue de la anterior porque implica el diseño de proyectos de enseñanza en los que los investigadores tienen participación activa en dos fases fundamentales. La primera corresponde a la elaboración del proyecto, así como a la planificación de las etapas que la integran. En una segunda fase los investigadores toman parte en el análisis de las clases, valoran en compañía del docente el desarrollo de las secuencias y reflexionan en conjunto sobre las posibles reorientaciones en el caso de que sea necesario.[19] En este enfoque se pretende contrastar el diseño elaborado inicialmente con la realidad que se vivió en el aula, para garantizar que el proceso se acerque

[18] Mirta Castedo puntualiza que a pesar de la sinonimia, en este caso no se trata de la experimentación clásica de las ciencias naturales, donde hay un grupo control. En este caso se entiende como la puesta en marcha de una experimentación para observar el desarrollo de un proyecto de enseñanza (Alegría & Cisternas, 2018).

[19] En el caso de esta investigación se trabajó con un enfoque que se encuentra dentro de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta, denominado ingeniería cooperativa, considerando fundamentalmente con dos ideas, la ruptura del dualismo investigador-docente y construir situaciones que respondieran a la necesidad que se presentaba al interior del salón de clases (Broitman & Sensevy, 2022).

a la meta: observar las interacciones entre el docente, los alumnos y el contenido para promover el aprendizaje (Lerner & Castedo, 2022).

En la investigación experimental se pone a prueba la efectividad de las secuencias didácticas. Este tipo de estudios se emplea cuando se quiere analizar un modo diferente de abordar un fenómeno, considerando estrategias que no habían sido empleadas con anterioridad. Por tal motivo, resulta adecuado para observar la apropiación del sistema de puntuación y específicamente las construcciones que los alumnos hacen en torno a él. Este objeto de aprendizaje tradicionalmente se aborda en las aulas de manera prescriptiva; no obstante, en esta investigación se pretende analizarlo desde una perspectiva distinta, basada en la reflexión y el trabajo colectivo (Lerner & Castedo, 2022).

En el presente estudio se plantean hipótesis *a priori* y *a posteriori*, también conocidas como hipótesis didácticas.[20] Cuando se hace referencia al concepto de hipótesis, se refiere a que antes de ingresar al aula, el investigador formula supuestos sobre lo que, de acuerdo con sus proyecciones, ocurrirá en la sesión de clase. Al finalizar las secuencias didácticas, lo que se busca es determinar, mediante un análisis minucioso, si dichas hipótesis se confirmaron, se refutaron o si requirieron de adaptaciones. En algunos casos, los ajustes precisan profundizar en el conocimiento sobre las intervenciones realizadas o sobre el planteamiento del objeto de enseñanza (Castedo en entrevista con Alegría & Cisternas, 2018).

En medio del análisis, se intentan responder una serie de cuestionamientos que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las cuales está la manera en que el profesor presenta a los estudiantes el objeto de conocimiento y cómo dicho procedimiento influye en su aprendizaje. También es importante observar cómo las intervenciones del profesor determinan posibilidades en la formación de conocimiento. Cada una de estas preguntas se articula con los conceptos de la teoría didáctica para probarse en diferentes contextos, debido a que las respuestas que se obtengan en estas investigaciones no son universales. Por tal motivo, es sustancial evaluar su validez en los distintos niveles educativos

[20] La perspectiva de considerar hipótesis de trabajo tiene relación con la ingeniería didáctica porque propone controlar las situaciones que se desarrollarán dentro de la situación experimental porque antes del proceso experimental se precisan las posibles variables didácticas, así como los comportamientos que se tiene frente a ellas (Artigue et al., 1995).

y tener en cuenta progresiones específicas, que permitan evaluar su factibilidad (Lerner & Castedo, 2022).

Existen dos rutas imprescindibles en este trabajo: la observación y la interpretación de lo que sucede en el aula. Al profundizar en los fenómenos sociales y considerar al objeto de estudio como el conjunto de interacciones entre docentes, alumnos y contenidos —considerados estos últimos como los objetos de enseñanza—, se recurre a la interpretación para organizar y dotar de sentido a las acciones. Todo esto se desarrolla en el marco de los proyectos de producción de textos (Lerner & Castedo, 2022). La investigación se desarrolló en el ámbito de las ciencias sociales, porque ella encuentra en los hechos áulicos sus principales focos de observación al analizar las causas y las motivaciones que generan estos fenómenos.

4.2 Preguntas de investigación, propósitos e hipótesis didácticas

En el ámbito de la investigación, es significativo formular planteamientos en forma de preguntas, con la finalidad de delimitar las inquietudes y precisar el enfoque del estudio. “Las preguntas apropiadas que prueban ampliar el conocimiento acerca del problema de investigación y, por consiguiente, llevan a obtener información sobre lo que aún no tiene respuesta” (Zhizhko, 2016, p. 85). Estas interrogantes deben integrar las invariantes, es decir, aquellos elementos esenciales que demandan un análisis más profundo y un esfuerzo para garantizar la coherencia del estudio.

Durante el desarrollo del trabajo de campo se planteó observar cómo un grupo de cuatro alumnos que cursa la licenciatura en educación primaria emplean ciertos rasgos del sistema de escritura, como el uso de mayúsculas, acentos diacríticos y en especial comillas, punto y seguido, y la coma, así como las dificultades que enfrentan durante el proceso de revisión de textos. De igual manera, se profundizó en la formación de sus conceptualizaciones, considerando las progresiones propuestas desde la psicogenética y las condiciones didácticas significativas, como la aproximación a modelos textuales, las intervenciones docentes, la revisión de los documentos y la edición. Se detalla con mayor detenimiento el uso de la coma porque dentro de las progresiones es donde los alumnos presentaron mayor dificultad para argumentar sus elecciones.

Estas son las preguntas, los propósitos y las hipótesis fundamentales de la investigación:

- ¿Cómo se configuran las construcciones del sistema de puntuación en estudiantes normalistas a partir de las condiciones didácticas que experimentan?
- ¿De qué manera la posición de revisor influye en las construcciones conceptuales sobre el sistema de puntuación en la elaboración de la reseña?
- ¿Qué transformaciones se manifestaron en el uso de las comas durante la reescritura de los alumnos normalistas durante la revisión específica de la reseña?

Después de formular las preguntas de investigación y en consonancia con ellas, se plantean los siguientes propósitos:

Propósitos

- Comprender la configuración de las representaciones y prácticas que los estudiantes normalistas elaboran sobre el sistema de puntuación, a partir de las condiciones didácticas que experimentan.
- Analizar la influencia del rol del revisor en las construcciones conceptuales que los estudiantes normalistas desarrollan sobre el sistema de puntuación durante el proceso de la revisión de la reseña.
- Identificar las transformaciones en el uso de las comas que se produjeron en el transcurso de la reescritura en los alumnos normalistas durante el proceso de revisión específica de la reseña.

4.3 Hipótesis didácticas

De acuerdo con el planteamiento didáctico, se formularon algunas hipótesis que orientaron el desarrollo del proyecto. Antes de que el formador ingresara al aula se trabajó en conjunto con los investigadores para generar una serie de supuestos. A continuación se presentan los grupos de planteamientos que se formularon.

- Hipótesis afines con los conocimientos previos de los alumnos normalistas.

H1: Los conocimientos previos de los estudiantes normalistas permiten situar las necesidades específicas de la revisión del texto.

A diferencia de los alumnos de educación primaria, los estudiantes normalistas poseen un conjunto de información más consolidada a lo largo de su trayectoria académica. Durante la investigación, los futuros profesores interactuaron con diferentes conceptualizaciones e ideas que les permitieron analizar la tradición de la que proviene su escritura. Estos saberes enmarcados en una construcción colectiva, muestran las verdaderas dificultades que presentan los futuros docentes al elaborar un texto. Por esta razón, el proyecto se estructuró para observar en qué nivel del proceso de textualización surgían mayores dificultades y hasta qué punto los saberes previos de los estudiantes normalistas les permitieron abordar y solventar las necesidades surgidas en la escritura.

- Hipótesis afín con las progresiones que demuestran los escritores, tomando en consideración las condiciones didácticas propuestas por el formador.

H2: Las progresiones en el uso de la escritura suceden a partir de generar condiciones didácticas pertinentes.

Algunas decisiones que se priorizaron durante el desarrollo del proyecto fueron: el intercambio entre los alumnos al colocarse en posición de revisores, los momentos de reflexión sobre la escritura, la forma en que se valoraron y las consultas de modelos textuales, entre otras. Cuando las condiciones didácticas se trabajan de manera organizada y sostenida, ayudan a observar cómo los estudiantes experimentan los modelos de progresión para apropiarse del sistema de puntuación, basándose en un método alterno que no privilegia la enseñanza directa. Lo anterior consolidó secuencias de investigación que, desde su fase previa, estructuraron quehaceres de lectura y escritura que estimularon las interacciones, la consulta de fuentes y la reflexión sobre el contenido de sus escritos. Los diálogos propiciaron consensos que reforzaron aspectos que se debían modificar, así como la manera más adecuada para llevarlos a cabo.

- Hipótesis afín con la revisión de textos como un momento específico en el que se generan las reflexiones que permiten apropiarse de los quehaceres que desarrolla un revisor.

H3: El proceso de revisión en el que participaron los estudiantes normalistas durante la producción del texto favorece la asimilación de los quehaceres del revisor de textos.

El proceso de revisión de textos, como un contenido esencial que desarrollaron los estudiantes normalistas, es fundamental para que consoliden sus saberes y fomenten la capacidad de valorar lo que han escrito al reconocer su propósito comunicativo, así como las condiciones que rodearon a la producción. Apropiarse del proceso de revisión les permitió reconocer las implicaciones del lenguaje escrito, sus normas, así como las posibles transgresiones que se generan a su alrededor. Lo anterior contribuyó para que las sesiones del proyecto estuvieran guiadas por los intercambios entre los participantes, todo esto en torno al sistema de puntuación, pero asumiendo roles de revisores de textos, guiados por quehaceres concretos que permitieran reflexionar sobre lo escrito.

- Hipótesis afín con la redacción del género específico a textualizar y con los fundamentos necesarios para construir la producción escrita.

H4: Los rasgos específicos del género textual, junto con los materiales que se emplearon para su construcción, se relacionan directamente con los contenidos lingüísticos y discursivos que se abordaron durante la revisión.

Cada uno de los géneros textuales presenta rasgos y necesidades específicas de comunicación, las cuales se manifiestan en las distintas formas de compartir ideas. De acuerdo con el tipo de texto predomina el uso de diálogos directos, estructuras impersonales o el empleo de citas textuales. Cada una de estas características de los distintos textos, permite aproximarse con mayor profundidad a ciertos rasgos de la escritura. Lo anterior contribuyó a elaborar situaciones específicas que exploraron las demandas que el género textual presentó para garantizar el propósito comunicativo de las reflexiones de los escritores.

4.4 La investigación como estudio de caso

La presente investigación se desarrolló como un estudio de caso, el cual puede centrarse en un sujeto, un grupo escolar o un sistema educativo. Independientemente del número de participantes se caracteriza por su enfoque de corte descriptivo e interpretativo, como lo señala Zhizhko (2016), la perspectiva interpretativa busca describir los diferentes elementos que emergen a partir de la interacción de los agentes educativos dentro del aula. La relevancia de los hallazgos no implica que necesariamente sean generalizables a otros contextos porque su propósito fundamental es construir significados dentro del hecho social, para generar aportaciones con el fin de comprender las explicaciones de los participantes, siempre en el marco de la interacción didáctica.

Se emplea el estudio de caso porque es un método muy útil para analizar problemas prácticos que se caracterizan por ser dinámicos (Stake, 1998). Los procesos de escritura trascienden el ámbito de la escuela y están presentes en los diversos momentos de la vida del ser humano, aun cuando haya abandonado las aulas, debido a que es una forma esencial de comunicarse con los demás. Dentro de los tres tipos de estudios de caso que plantea el autor citado, se optó por el estudio instrumental, ya que el objetivo de la investigación no es el docente en sí, sino el proceso que desarrollan los alumnos al revisar sus propios textos. A partir de las consideraciones anteriores el método de análisis por caso funciona para explorar razonamientos que generalmente se internalizan y no se comparten con los demás, propiciando la exploración de la dimensión personal.

El estudio de caso es pertinente para la investigación didáctica porque explora la relación de múltiples dimensiones, que permiten una visión holística de los fenómenos que se presentan dentro del aula. La metodología posee flexibilidad, por lo que facilita su adaptación a distintos enfoques de investigación, en este caso, en el terreno de la didáctica. Un factor importante es que permite observar situaciones dinámicas que se mueven en un escenario natural y que por sus cualidades son complejas (Stake, 1998). Son varios los rasgos del estudio de caso que contribuyen a la investigación didáctica, tales como su capacidad de adaptación, profundidad y exploración compleja de los fenómenos que se abordan.

4.5 El caso, el proceso y los sujetos

El proyecto se llevó a cabo en la Escuela Normal Rural General Matías Ramos Santos, Loreto, Zacatecas, en un lapso de un año y medio, con una sesión semanal de entre una hora y una hora y media de duración. Cabe mencionar que el formador contaba con experiencia en el trabajo con proyectos situados en las didácticas específicas, lo que facilitó su implementación. También participaron dos investigadores que, junto con el docente, diseñaron y reflexionaron sobre las decisiones que se tomaron durante la planificación, la puesta a prueba y los cambios en las secuencias didácticas. Las sesiones se desarrollaron como actividades extracurriculares, es decir, no formaban parte del currículum y tuvieron lugar por las tardes, luego de las clases ordinarias y todas se enmarcaron en los quehaceres de la lectura de textos y su producción.

Los participantes en la investigación fueron cuatro: tres alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal del estado de Zacatecas —dos mujeres y un hombre— y un formador que labora en la misma escuela, coordinó las sesiones y facilitó su desarrollo.

Para la selección de los alumnos se consideró el interés de participar en los procesos de lectura y escritura. Inicialmente asistieron siete alumnos a las sesiones de exploración de libros, posteriormente participaron cuatro en las sesiones de lectura y finalmente tres fueron consistentes durante todo el proceso de escritura. No se consideró su origen social o nivel académico. La decisión se debió a que, paralelamente a la investigación, una de las finalidades era formarlos como lectores y escritores. Además, la investigación no tenía como fundamento contrastar el nivel de aprendizaje antes de iniciar el proyecto y después de su conclusión, sino analizar las construcciones que los alumnos elaboraban del sistema de escritura dentro de condiciones didácticas específicas.

El trabajo dentro del grupo se configuró con el propósito de estructurar una comunidad de lectores y escritores que se aproximaran a los textos literarios de manera reflexiva. Se optó por un grupo de trabajo reducido para generar intercambios con mayor profundidad y posibilitar un texto que representara la visión de los participantes, así como conformar un colectivo que compartiera sus saberes con los otros. La elección de no trabajar

con un grupo completo se tomó porque desde el inicio se consideró un periodo prolongado para desarrollar el proyecto y las condiciones de la escuela normal donde tuvo lugar la investigación eran muy difíciles para que un solo formador pudiera implementarlo como parte de una asignatura del programa, por ello se decidió trabajar con un grupo fuera de clase, lo que permitió superar esa limitante y asegurar su conclusión.

Considerar el entorno es fundamental para observar los procesos de aprendizaje en esta investigación; sin embargo, el concepto al que se hace referencia se ubica en un plano distinto. En palabras de Teberosky (1990), no se alude a las entidades externas del mundo, es decir, su historia de vida, las condiciones materiales que lo rodearon en la infancia, sino a la construcción mental que los sujetos realizan de su entorno. Consiste en considerar los espacios mentales que influyen en los sujetos bajo las condiciones didácticas planteadas, ya sea cuando actúan como receptores o transmisores de información. Se trata de identificar el entorno en el que se desenvuelven durante el aprendizaje, pues ese medio proporciona información relevante para comprender el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El contexto a explorar en esta investigación es donde se elige y se reestructura la información que genera nuevos esquemas, efímeros o duraderos, porque es en él donde se visualizan los procesos de aprendizaje. Dentro de esos espacios mentales, elaborados a partir de objetos culturales, donde se crea una serie de esquemas cognitivos (Teberosky, 1990). Por ello, la autora señala que ser alfabetizado no se restringe solo a reconocer palabras y grafías, sino que implica elaborar nuevos contextos a partir de los textos que leen, interpretan y se apropian mediante la lectura. Es clave identificar cómo se construyen y deconstruyen los modelos del sistema de escritura a partir de las condiciones didácticas.

4.6 El proyecto y su operatividad

El proyecto se situó dentro del enfoque que plantea el plan de estudios de las escuelas normales (SEP, 2022), orientado hacia el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje. No se especificó un propósito relacionado con alguno de los semestres en particular, debido a que como se mencionó antes, el proyecto rebasó un ciclo escolar completo. Las secuencias fueron diseñadas bajo propósitos didácticos y comunicativos, lo que permitió definir claramente qué se pretendía enseñar y qué deseaban comunicar los estudiantes a través de su

texto (Lerner, 2001). Se mantuvo la coherencia entre el enfoque de enseñanza de las escuelas normales y el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje como herramientas para formar lectores y escritores.

En el campo de las didácticas específicas de la lectura y la escritura es relevante que la investigación se desarrolle dentro de las clases. Como ya se indicó, existen dos miradas principales: una naturalista y la otra experimental. Para el caso de esta investigación, se optó por la de corte experimental, esto quiere decir, fue necesario construir secuencias didácticas para contar con material empírico que permitiera analizar las interacciones que sucedieron dentro del aula. Para alcanzar los fines se trabajó con un proyecto que tenía como objetivo comprobar hipótesis específicas. Bajo esta perspectiva, se consideraron como contenidos explícitos, los quehaceres relacionados con la revisión de textos.

Un aspecto significativo dentro de la perspectiva de la didáctica de la lectura y la escritura es que ambos procesos no se abordan de manera separada, sino que se conciben como dos actividades que se desarrollan de manera simultánea. No se puede escribir sin una lectura previa, de la misma forma que leer requiere de un acto de comprensión y de reorganizar la información. Leer y escribir son herramientas esenciales que permiten resignificar el mundo y comprenderlo (Lerner, 2001). Uno de los criterios iniciales para la selección de los participantes fue su interés en los proyectos, debido a que estos no están predeterminados por un plazo restringido, lo que puede incrementar el número de sesiones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

4.6.1 Siguiendo al autor Oliver Jeffers

El proyecto “Siguiendo al autor Oliver Jeffers” se articuló a partir de varias etapas, en la primera se invitó a los participantes a explorar libros y establecer un contacto directo con ellos. Como dicen Brena, Yacznik & Garelli (s. f.): “El propósito es que […] progresivamente vayan conociendo acerca de los libros: el título, para así nombrarlos, alguna imagen interesante que les llamó la atención, un fragmento por cómo <<suena>>” (p. 7). Los estudiantes se acercaron a diferentes textos, se detuvieron a leer de forma general algunos libros-álbum, los cuales les parecieron interesantes por su contenido gráfico. Los autores que llamaron su atención fueron: Anthony Browne, Isol y Oliver Jeffers. Después de intercambiar

puntos de vista sobre las propuestas, decidieron que la mejor opción para leer con mayor profundidad sería la obra de Oliver Jeffers.[21]

A partir de la elección del autor, se planificaron 45 sesiones, mismas que se diseñaron conjuntamente con el formador. Se bosquejó un plan general que se precisaba y se ajustaba conforme se iban desarrollando las clases, lo que permitió adaptar situaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Los encuentro se dividieron considerando: la exploración de libros, la selección de un autor, la bitácora de lecturas, la lectura a través del docente, la toma de notas, los momentos de intertextualidad reflexiva, planificación de la escritura, la textualización, la revisión y la edición. En la siguiente tabla se ve la distribución de secuencias didácticas que estructuraron al proyecto.

Tabla 1 *Secuencia y sesiones del proyecto*

Secuencia	Objetivo	Sesiones
Los libros-álbum	Explorar diversos libros-álbum para reconocer las preferencias lectoras de los alumnos.	2
Lecturas de la agenda de lecturas e intercambios	Generar intercambios de lectura a partir de los quehaceres del lector y el escritor para favorecer la construcción colectiva del sentido de los textos.	6-8
Diagrama	Impulsar la construcción de relaciones intertextuales entre los libros leídos a partir de procesos reflexivos y espacios de intercambios.	9-14
Planificación de la escritura	Planificar la escritura considerando los efectos que se buscan provocar en los lectores, para orientar las decisiones discursivas y estilísticas del texto.	15-18
Textualización	Escribir una reseña a partir de la planificación previa, para lograr los efectos en los lectores mediante el uso intencionado de recursos discursivos.	19-29
Revisión	Propiciar la reflexión sobre lo producido para realizar las transformaciones necesarias que permitan al texto representar las intenciones del escritor.	30-43
Edición	Definir la presentación final del texto, así como el formato adecuado para el tipo de lectores que se buscan.	44-45
	Total	45

Nota. Los datos se obtuvieron de las videograbaciones y las planificaciones del proyecto

Durante la planificación se eligió redactar una reseña porque los estudiantes deseaban compartir los hallazgos de su lectura y contagiar a los demás con su gusto por el autor que

[21] Para ello se elaboró una agenda de lectura con algunos de los títulos más significativos para los alumnos. (Ver Apéndice B)

leyeron. Consideraron que elaborar un ensayo no era adecuado porque deseaban plasmar con mucho énfasis aspectos subjetivos como su emoción al descubrir rasgos ocultos en los textos de Jeffers. Para ello, los estudiantes leyeron varios documentos semejantes al de la textualización, luego se continuó con la revisión del primer borrador de su reseña, focalizando los signos de puntuación, específicamente el uso de las comillas, del punto y la coma. Para finalizar se realizó la edición y la presentación del texto con su lectura en voz alta.[22]

A lo largo de las sesiones, se trabajaron de forma recurrente cuatro situaciones didácticas fundamentales y se retroalimentaron de manera alternada, cada una de ellas contempló la participación activa de los estudiantes y del formador. De acuerdo con Kaufman & Gallo (2022) son: lectura a través del docente y por sí mismos, escritura a través del docente y por sí mismos. En el caso de las situaciones de lectura y escritura mediadas a través del profesor, la atención se centró en el manejo del lenguaje por parte de los futuros docentes. En el caso de la escritura y la lectura que desarrollaron los estudiantes normalistas, se promovieron los intercambios que permitieran profundizar su conocimiento del sistema de escritura.

Durante las cinco secuencias de lectura se realizaron procesos de escritura y toma de notas. Además de otras cuatro sesiones centradas en la intertextualidad reflexiva, con la finalidad de encontrar rasgos recurrentes en los textos que se analizaron. Según Dubois (2015), la intertextualidad genera un proceso de reflexión que permite establecer relaciones y un orden lógico entre los componentes de un texto. Las notas recuperadas durante las sesiones de lectura se emplearon para enriquecer el ejercicio de intertextualidad y se estructuró un esquema de relaciones, lo que facilitó identificar las conexiones entre los libros de Oliver Jeffers y profundizar en la comprensión de sus obras.

Se planificaron dos sesiones más para reflexionar en torno al esquema de relaciones elaborado por los estudiantes y corroborar si los elementos que identificaron también aparecían en las obras de Oliver Jeffers. Después de corroborar las regularidades y a partir

[22] El modelo de los proyectos de producción e interpretación de textos es una propuesta de la didáctica específica, que se originó en Argentina, la cual se retomó para hacer la adaptación al seguimiento del autor Oliver Jeffers, inspirado en los pasos que trabajó (Castedo, 2009) en el proyecto “El mundo de las brujas”.

de algunas sugerencias de los estudiantes, se hizo patente la necesidad de compartir con otros hallazgos de la lectura, así como las conexiones encontradas. Desde este enfoque didáctico, el desarrollo de la escritura implicó que se incluyeran impresiones personales, notas, esquemas de organización y la dinámica colectiva que permitió establecer nuevos sentidos tanto a lo que se leyó como a lo que se escribió (Castedo, Kuperman & Hoz, 2018).

Los estudiantes, como colectivo de lectores y escritores optaron por realizar una reseña después de analizar y reflexionar sobre las notas que tomaron. La construcción de ciertos modelos de escritura es el resultado de una larga tradición que implica reglas y estructuras específicas para su desarrollo. No basta con la explicación teórica ni con el desglose de las partes de cada uno de los componentes del sistema de escritura para comprenderlo, debido a la naturaleza abstracta de los conceptos. Por ello, fue importante la lectura de muchos textos bien escritos, que funcionaron como referentes dignos de ser imitados (Kaufman, Wethenau, Marguery, Zaidenband como se citó en Kaufman, 2010). El contacto con textos redactados bajo las reglas del género a desarrollar fue esencial para que, de manera práctica, los alumnos comprendieran su estructura y pudieran aplicarla posteriormente.

La planificación de la escritura se estructuró considerando la necesidad de reconocer diversas situaciones comunicativas, entre otras, el público al que se dirigirá la reseña, la modalidad de lectura (en voz alta), la extensión del texto de acuerdo con los destinatarios y tono que adoptará el escrito. En la planificación, en colaboración con los alumnos, también se preparó una agenda para definir las intenciones comunicativas de cada párrafo, para su edición se consideraron las opiniones de los estudiantes, con el fin de generar un sentido de pertenencia y de compromiso entre los participantes, (Kaufman, Wethenau, Marguery, Zaidenband en Kaufman, 2010). Esta agenda permaneció en un lugar visible, ya que funcionó como guía en el proceso de la textualización.

El proceso de escritura no finaliza con la textualización, sino que se extiende a otro momento clave, la revisión del texto. En él se constituye un espacio fundamental para el análisis y mejoramiento de la escritura. De acuerdo con Castedo (2003), la revisión no es un ajuste formal, sino un contenido en sí mismo, un objeto de enseñanza, se trata de que, dentro de ella, haya una serie de fases destinadas a modificar la redacción por medio del análisis, el

intercambio de ideas y al considerar al destinatario, con la finalidad de que la comunicación sea lo más clara y efectiva. La autora recomienda abordarla en tres niveles, el primero se refiere a la función del escrito; el segundo, se enfoca en la secuencia de los contenidos; y el tercero a la estructura del texto.

Revisar no es un acto mecánico, sino un ejercicio con una fuerte carga reflexiva que exige un distanciamiento entre el escritor y su texto. Cabe puntualizar que la revisión no es un procedimiento exclusivo de la etapa final de la textualización: "… no es necesariamente lo que conduce a un cambio en el texto, sino toda operación de reconsideración del mismo, se encuentra que el grupo efectuó muchas operaciones de revisión, aun insertas en episodios de planificación y de textualización" (Castedo, 2003, p. 27). En la presente investigación, la revisión se abordó como un conjunto de operaciones que se colocan como el eje del razonamiento, como la necesidad de comunicar un mensaje de manera eficiente.

El acto de revisar no se limitó a la corrección de errores formales o a la falta de coherencia argumentativa, se trató de una actitud ligada a la posición de evaluador en la que los estudiantes observaron sus producciones con una mirada crítica. Revisar también se vinculó con la necesidad de recuperar ideas previas a la textualización, aquellas que poseían un gran significado para comunicar algo importante (Castedo, 2003). Por ello, durante la revisión, tanto estudiantes como el formador regresaron constantemente a los apuntes generados durante el proyecto. Releyeron las versiones intermedias y emplearon el diagrama de relaciones con la intención de recuperar y reforzar las ideas importantes.

El trabajo de revisión se consideró desde una perspectiva multidimensional que incluía las reconsideraciones de los alumnos con el fin de recuperar e integrar comentarios de los diferentes participantes. Este procedimiento ajustó opiniones y críticas de los autores para mejorar el texto. La reescritura se elaboró a partir de todas aquellas alteraciones que se consideraron pertinentes para mejorar el contenido (Castedo, 2003). Como parte de la revisión y a modo de guía para realizar las primeras reescrituras, el colectivo de estudiantes solicitó a dos lectores externos que leyeran su reseña en voz alta y la grabaran. Posteriormente, en una de las sesiones, escucharon lo que escribieron en voz de otras personas.

La edición es otro paso dentro del proceso de redacción y revisión. Los objetos paratextuales como la portada y el orden de la bibliografía también adquirieron relevancia al considerarse como elementos comunicativos. La reseña que se elaboró durante el proyecto no se convirtió en libro, pero sí se trabajaron aspectos generales para su presentación ante un público al cual leyeron su documento. Algunos de ellos fueron el diseño de la portada, el orden de los participantes, el tipo de letra y la organización de las imágenes. Como lo señala Genette (1985), todas las producciones que se divulgan contienen elementos paratextuales que, aun cuando no forman parte del texto, lo completan y hasta cierto punto ofrecen al lector una primera aproximación interpretativa.

4.6.2 El texto a producir: la reseña como objeto social y cultural

La importancia de establecer la textualidad del escrito que construyeron los estudiantes responde a la necesidad de identificar el género al que pertenece, para precisar los tipos de discurso que se emplearon, así como los modos de enunciarlos. La intención de definir las relaciones que existen entre un texto y otro, fue distinguir sus rasgos formales y lingüísticos (Genette, 1985). En el desarrollo de la revisión y la construcción del escrito fue importante determinar rasgos de la reseña, debido a que este género poseía elementos que funcionaban como guías para planificar y escribir con claridad los hallazgos efectuados durante la lectura.

La hipertextualidad es un concepto que desarrolló Genette (1985) y que hace referencia a cómo las nuevas escrituras trascienden la simple imitación. Como en un *bricolage*, los autores transforman lo que leen, lo reinventan y lo actualizan. Los estudiantes exploraron textos semejantes para la elaboración de la reseña y a partir de su experiencia determinaron los elementos generales que intentaban imitar. Reconocer los rasgos principales sirvió a los futuros docentes para enmarcar su producción en una tradición que cuenta con normas, rasgos y finalidades específicas. Identificar los elementos de la reseña, permitió analizar cómo se estructuraron ciertas construcciones lingüísticas en el proceso de escritura y planificación.

La reseña suele aparecer en suplementos culturales y ocasionalmente en secciones de revistas o periódicos. Se coloca como apéndice que busca matizar la frivolidad de alguna

información, en ocasiones como contrapeso al contenido efímero que ofrecen los diarios. Este tipo de textos se caracteriza por incluir el juicio del escritor, una subjetividad que contrasta con el periodismo, quien se ubica dentro de un marco de objetividad y desde ahí, describe hechos para informar al público. Elaborar reseñas implica emitir juicios de valor que permitan a quien lee identificar el posicionamiento del reseñador, quien, a partir de su conocimiento enumera cualidades estéticas de las obras (Rodríguez, 2006).

Reseñar se vincula más con la tarea del especialista o crítico, quien por lo general no es un periodista pero posee un bagaje cultural que le permite aproximarse a las obras con referentes que desvelan posibilidades que, para el lector común, resultan desconocidas. Los textos que emiten juicios de obras, llevan una firma que ubica directamente a quien está exponiendo puntos de vista y lo responsabiliza sobre lo dicho. Este tipo de redacciones no siempre se desarrollan desinteresadamente, en ocasiones responden a necesidades de editoriales o instituciones culturales que pagan para que difundan sus producciones, por lo que filtran con criterios subjetivos la presencia de artistas y sus obras (Rodríguez, 2006).

Francisco Rodríguez (2006) distingue tres textos que expresan opiniones personales dentro del periodismo cultural. El primero es la crítica, conlleva un conocimiento profundo de la obra y una exposición sobresaliente, donde recomienda o descalifica al objeto cultural que aborda, debido a su extensión este tipo de escrito aparece en revistas especializadas. La reseña, subgénero que ofrece ideas sintetizadas de los contenidos de una obra, con el propósito de que los lectores construyan generalidades de su calidad, que le permitan al público acceder con una perspectiva específica o con determinada finalidad. El comentario se acerca más al trabajo del periodista, es corto, plantea información concreta con valoraciones escasas sobre ciertos aspectos y los juicios que aparecen en él no resultan determinantes para valorar o aproximarse a la obra (Rodríguez, 2006).

El reseñador se desenvuelve también como divulgador y ofrece al lector una mirada que inquieta sobre la obra que comenta, su texto es capaz de resonar en el lector y contagiarlo con múltiples interrogantes, pero también puede referirse a la creación artística con indiferencia, pues la valora como algo que se narra por compromiso. Un reseñador sin pasión por lo que ha leído se reducirá a un constructor de sinopsis, un enunciador de lo evidente. Sin embargo, quien ha vibrado con la obra se esforzará por desvelar al lector los hallazgos que

ha realizado, descubriendo posibilidades de lectura que no son perceptibles a una mirada superficial, formulando un texto con pasión e inteligencia (Muchacho, 2017).

Planificar la escritura de una reseña demanda conocer la obra literaria, identificar el tipo de texto del que se hablará, reconocer al autor en el campo literario y considerar su trayectoria, sus distinciones y posiciones ideológicas. La escritura debe acompañarse de información que deje en claro que el reseñador leyó a profundidad la creación literaria y tiene referentes intertextuales, canales comunicativos con otras narraciones, ya sean del mismo autor o de otros escritores que comparten rasgos comunes. Escribir reseñas supone colocar al texto dentro de una dimensión visible para los demás, fijar puntos de encuentro en la geografía de la literatura, reconocer que el libro no es un elemento aislado que forma parte de una constelación de publicaciones (Muchacho, 2017).

4.7 Recolección de la información

Definir las fuentes de donde se obtendría la información fue una decisión importante porque determinó el posible trayecto del análisis en la construcción de los datos. Desde una posición hermenéutica, el proceso para recuperar los registros determina tanto a las características del objeto de estudio como a las necesidades del investigador (Zhizhko, 2016). En este caso, los diálogos permitieron identificar los argumentos, así como los cambios que experimentaron los estudiantes con relación al sistema de escritura. Al mismo tiempo, los textos resultaron una fuente material que permitió evidenciar cómo esas transformaciones y reflexiones se integraron en la construcción de la reseña.

La información que se recopiló durante la investigación de campo provino de dos fuentes fundamentales: las videograbaciones que se realizaron de las clases, su posterior transcripción, así como de la escritura y reescritura de los estudiantes a lo largo del proyecto. Las grabaciones de las sesiones, tanto de audio como de video, recuperaron las interacciones entre alumnos y profesor. Se recabaron 45 grabaciones en audio y video, en 15 de ellas se documentó específicamente el proceso de revisión, estas funcionaron como el principal insumo de referencia para la construcción de datos. El resto del material se examinó para identificar información relevante que posteriormente podría funcionar como material complementario en el análisis y la generación de datos.

Otras referencias documentales fueron las escrituras intermedias elaboradas durante las sesiones de lectura y los intercambios entre lectores, las cuales permitieron identificar las áreas donde los estudiantes enfrentaron dificultades para resolver algunas exigencias de la escritura. La revisión inmediata se trabajó entre pares y la diferida en colectivo (Castedo, 2003). Este proceso se dividió en dos fases: en un inicio desde un enfoque general y posteriormente desde una mirada específica, centrada en aspectos puntuales, como las comillas, el punto y, finalmente, algunos casos de la coma.

4.7.1 Organización y análisis de la información

Al finalizar la recopilación de las grabaciones de los encuentros se elaboraron registros en los que se transcribieron los diálogos entre los alumnos. Como el número de participantes fue moderado, se optó por escribir el nombre de cada integrante, lo que facilitó el seguimiento de las transformaciones que vivieron tanto de manera individual como colectiva. En el registro se emplearon signos gráficos como las diagonales (//), para indicar acotaciones. Estas ayudaron al lector a contextualizar situaciones significativas que no se alcanzaban a recuperar solo a partir de los diálogos. Cada renglón se numeró con el propósito de identificar con mayor rapidez los fragmentos que se analizaron. Para la segmentación se empleó la herramienta “comentarios” de Word para hacer las primeras interpretaciones.

Los registros se codificaron según el número de la sesión y el momento en que se realizaron durante el proyecto, separándolo con un guion bajo y representados en letras minúsculas: intercambios entre lectores (iel), escrituras intermedias (ei), planificación de la escritura (pe), textualización (tx), revisión general (rvg), revisión específica (rve) y edición (ed). Finalmente, separado tras dos puntos, se escribió el número de línea donde inicia el fragmento, seguido de un guion que señala el fin de la línea, por ejemplo el código (S33_rvg:11-22) indica que el fragmento corresponde a la sesión 33, que se trabajó la revisión y que las líneas citadas comprenden de la 11 a la 22. La organización y nomenclatura de los registros facilitó el rápido acceso y ubicación de los datos.

Analizar las acciones dentro del salón de clases fue la estrategia fundamental de la didáctica de la lectura y la escritura; a partir de ella, se reflexionó sobre los fenómenos que sucedieron entre los participantes. El análisis ocurrió después de mirar las interacciones, de

considerar las palabras que emplearon, los rasgos y las respuestas que dieron fe de cómo elaboraron sus conceptualizaciones. Colocarse en espacios muy particulares, es rescatar el funcionamiento de las condiciones didácticas (Castedo, 2024b). En ocasiones los alumnos y los profesores, a partir de su experiencia en el aula, dicen que el trabajo en colectivo arroja más perjuicios que beneficios, pero, ¿en realidad eso es verdad?

Finalmente, es importante señalar que durante las reflexiones empíricas que se efectuaron, no se definieron categorías de análisis a priori, en su lugar, se trabajó con información que permitió articular fenómenos a partir de la organización de las progresiones planteadas en los proyectos. Es por ello que analizar las interacciones es uno de los elementos clave para desvelar conocimientos y comprender el objeto de estudio (Castedo, 2024b). La información de los registros es emergente por lo que definir el centro del análisis didáctico y los recursos para llevarlo a cabo fue fundamental para definir las áreas que se exploraron y no efectuar un análisis puramente gramatical.

4.8 El perfume de Jean-Baptiste

El aroma que Jean-Baptiste Grenouille elaboró al final de la novela *El perfume* de Patrick Süskind, es una metáfora adecuada para la construcción de un apartado metodológico donde se tomaron decisiones que no siempre son convencionales. El perfumista renuncia a toda ética y sin importar el daño que cause, crea una fragancia sublime, capaz de extasiar todos los sentidos de los seres humanos, genera una tensión entre el arte y la ética. En este caso, muchas de las investigaciones transitan métodos muy precisos, sin embargo el plan no siempre alcanza a abarcar al estudio, esto quiere decir que a pesar de contar con una idea general del camino que se debe recorrer, en ocasiones es necesario flexibilizar la ruta en busca de una mirada más profunda sobre el fenómeno analizado.

La didáctica orientada a la formación de lectores y escritores, surgió como propuesta dinámica, forjada a partir del trabajo de campo y en el escenario de las aulas. Desde esta postura resulta indispensable que cualquier investigación de este tipo, ya sea naturalista o experimental, tenga lugar en el salón de clases, porque es ahí donde ocurre el hecho educativo. Las decisiones metodológicas evidenciaron el enfoque y las conceptualizaciones delimitadas para abordar el sistema de puntuación desde una visión heurística. La didáctica

al nacer desde la acción, ha fortalecido su estructura metodológica priorizando la flexibilidad para investigar el hecho educativo.

Para elaborar el perfume, la didáctica aportó la idea de trabajar con situaciones experimentales. De la investigación cualitativa se tomó el método del estudio de caso en su modalidad grupal. Los marcos conceptuales para los análisis de los datos se vincularon con aportaciones didácticas y con construcciones psicolingüísticas. Definir acciones desde el enfoque metodológico contribuyó a determinar los instrumentos y su codificación. Al definir un mecanismo para recuperar información, analizarla y construir datos, fue necesario sistematizar los resultados a partir del orden del dispositivo didáctico, por lo que se consideró estructurar el siguiente capítulo tomando como base la revisión general que hicieron los alumnos de la reseña.

CAPÍTULO V. EL SINUOSO RECORRIDO DE LA PUNTUACIÓN. UN PASEO CON IXCA CIENFUEGOS.

> Como pueden ver, mi mundo es el de la cultura escrita. Solo me siento en mi elemento en la isla del alfabeto. Comparto esta isla con muchas personas pero cuya estructura mental, como la mía, es fundamentalmente alfabetizada. Y estas personas se ven amenazadas, como yo, por la tradición de aquellos clérigos que disuelvan las palabras del libro para convertirlas en un mero código de comunicación.
>
> (Illich, 1998, p. 69)

5.1 Punto de partida

En este capítulo, y en el siguiente, se efectuó el análisis de la información recuperada durante el trabajo de campo. Se realizó una introducción donde se describieron las fases que experimentaron los estudiantes para formarse como lectores. Posteriormente se contextualizaron la organización y los momentos para construir la reseña, asimismo, se detalló el proceso de la revisión, el cual se guio por las inquietudes que manifestaron los futuros docentes. Las reflexiones no se enfocaron en torno a la normativa, pues se reconoce que el sistema de escritura es arbitrario y está sujeto a las transformaciones de quienes lo emplean como vehículo comunicativo (Ferreiro et al., 1996).

También es importante delimitar que durante la revisión general se atienden rasgos diversos y en este capítulo 5 se tuvo como principal tarea identificar qué aspectos de la producción de la reseña presentaban mayor dificultad y así profundizarlos en el siguiente capítulo. Por tal motivo, se abordan situaciones relacionadas con la acentuación y el uso de la mayúscula. Si bien es cierto que se pudieron omitir porque no forman parte de los signos de puntuación, no se efectuó dicho recorte porque como lo menciona Ferreiro y Pontecorvo (1996), se intenta observar cómo las progresiones de los alumnos relacionan el uso de los signos de puntuación con las dificultades ortográficas. Al momento de escribir no existen las

divisiones tan claras entre aspectos ortográficos o del sistema de puntuación debido a su interrelación.

En este caso se abordaron dos fenómenos relacionados con la ortografía, la escritura de acentos diacríticos y el uso de las mayúsculas. En el primer caso el acento diacrítico no se omitió porque la progresión didáctica llegó al punto en que los alumnos relacionaron el acento con los signos de interrogación. Cuando se efectúa una pregunta implícita de manera indirecta, sin signos de interrogación, ellos tuvieron dificultades para acentuar. En este caso se identifica una relación entre signos de puntuación y ortografía que sería imperceptible si no se explica desde las primeras interrogantes que se plantean los alumnos y las progresiones que viven durante el proceso de revisión general (Möller, 2010).

Establecer un apartado para identificar las progresiones de los alumnos con relación al uso de las mayúsculas quedaría justificado por el solo hecho de ser un elemento sobre el cual profundizaron los alumnos durante la revisión general, pero la conexión que se establece tiene un sentido más específico: determinar cómo se emplea la mayúscula cuando está precedida o antecedida por signos de puntuación. Un claro ejemplo fue el caso que trabajaron con mayor intensidad los alumnos para responder a la pregunta: ¿se coloca mayúscula o minúscula después de un signo de interrogación o admiración? Para llegar a esta interrogante es importante visibilizar la escritura de las mayúsculas y atender el tema considerando antecedentes históricos y no sólo aquellos de organización puramente lingüística (Ferreiro y Pontecorvo, 1996).

5.1.1 La formación de lectores

La escritura no aparece de manera espontánea, requiere de personas que sean lectores y recurran a los textos para buscar información, así como también para reflexionar sobre el lenguaje escrito y localizar apoyos que les permitan solucionar las necesidades y retos que les presenta la textualización. Para llegar al momento de la escritura los alumnos trabajaron durante 29 sesiones lo que permitió a los futuros profesores mantenerse en contacto con diversos textos que favorecieron el desarrollo y consolidación de las prácticas lectoras, contenidos necesarios para desarrollar la escritura desde la percepción de las prácticas

sociales del lenguaje y así elaborar textos que no se limiten a tareas escolares sino a verdaderos intercambios con otros lectores (Lerner, 2001).

Los estudiantes y el docente coordinador se aproximaron a los cuentos de Oliver Jeffers de manera habitual. Tal como lo sugiere Castedo (2009), se consideraron situaciones de lectura variadas y un planteamiento progresivo en cuanto a la complejidad. En un primer momento, se rescataron los puntos de vista de los participantes con lecturas realizadas por medio del maestro, posteriormente todos desarrollaron quehaceres como releer, contrastar información, compartir experiencias estéticas con otros y discutir pasajes que les resultaron significativos.

Al contar con información suficiente para comunicar a otros las obras de Oliver Jeffers, fue necesario organizarla para darle sentido. Las notas que se tomaron, a pesar de que conservaron información valiosa, no ofrecían la congruencia necesaria para compartir los supuestos articulados dentro de los intercambios efectuados durante la lectura. Ante un reto de estas características se elaboró un esquema que permitió establecer relaciones entre las ideas que emergieron en ese proceso. La base de la organización fue una serie de preguntas que los alumnos consideraron necesario responder porque eran de interés para los destinatarios de la información (Lerner, 1997).

La organización de los comentarios e interpretaciones es una tarea que se realiza a partir de la lectura inicial y de su posterior relectura de los cuentos de Jeffers, pero también mediante la escritura consensuada durante la toma de notas. Con el paso del tiempo y el avance en la lectura, la escritura permite retomar a ideas que se generaron y observar cómo han cambiado. Para ello se deben consultar diversas fuentes que permitan el replanteamiento y precisar aquello que en ocasiones está difuso y no se ha comprendido del todo (Castedo, 2009). Escuchar otras voces será fundamental para dotar al pensamiento relacional de sentido crítico y favorecer una postura original como lector y escritor.

5.1.2 Tras los mundos posibles de Oliver Jeffers

La selección del autor se basó en los intereses de los estudiantes, los libros de Oliver Jeffers, por calidad estética, se han convertido en clásicos de la literatura porque agrupan una multiplicidad de significados que el lector descubre al regresar constantemente a ellos. Jeffers

es un escritor e ilustrador que ha recibido galardones y ha vendido más de 10 millones de ejemplares alrededor del mundo (Terrasa, 2018). Su calidad, más allá de los premios, se sostiene en el respaldo del número de lectores que siguen su obra, las preguntas iniciales que se hicieron los alumnos fueron: ¿Por qué tantos lectores? ¿Qué temas y recursos narrativos utiliza el autor para capturar la atención tanto de los niños como de los adultos?

Estas interrogantes iniciales facilitaron la aproximación a la obra del autor, primero de manera individual y posteriormente en grupo, a partir del trabajo en la mesa de lectura realizado durante las primeras sesiones. Los textos de Jeffers permitieron explorar múltiples sentidos que contribuyeron tanto a los alumnos como al docente en la resignificación de los cuentos con cada una de sus lecturas, algunos ejemplos fueron la soledad de los niños, la inocencia de los personajes y la defensa de valores como la amistad. Las imágenes de sus libros son contundentes y su prosa es concisa y elegante. En los libros infantiles, la ilustración es fundamental para que el lector siga la historia y cuente con un soporte efectivo, pero al mismo tiempo, brinda información como un referente, no podría ser la misma obra sin el texto o sin la imagen, puesto que está concebida como unión indisociable.

La obra de Oliver Jeffers presentan rasgos narrativos que generan literariedad, es decir, elevan su obra a la categoría de literatura. Algunos de los elementos a considerar son: la construcción de mundos posibles, donde aparecen de manera recurrente temas como la amistad, la búsqueda emprendida por los personajes que descubren elementos inusitados, la compañía entendida como una necesidad humana, así como la inquebrantable curiosidad por explorar. En este sentido la obra de Jeffers posee una vitalidad que atrae a una multiplicidad de lectores y lecturas. Es una conjunción en la que palabras e imágenes se alimentan recíprocamente para generar una experiencia estética.

Durante el trabajo con los estudiantes se realizó lo que Kaufman (2010) aconseja: explorar numerosos libros del autor para identificar las temáticas recurrentes, así como el estilo, para reconocer sus particularidades. Los escritores, a pesar de que realizan textos con diferentes personajes o situados en contextos diversos, por lo general poseen o recursos que los distinguen dentro del espectro literario. Jeffers no es la excepción, muestra en sus escritos e ilustraciones una fascinación un mundo donde lo esencial es la compañía, como motor que humaniza nuestras acciones.

5.1.3 Contextualización de la producción de textos

Este apartado es importante porque el propósito comunicativo que se planteó por el colectivo de lectores, tras reflexionar sobre los textos, fue compartir con otros estudiantes las obras de Oliver Jeffers para despertar su interés. A diferencia de las reseñas habituales, donde generalmente se habla de una sola obra, en este caso se abordaron seis textos del mismo autor (Jeffers) y el colectivo decidió hacer una reseña de las obras del autor. Como es natural, la planeación que se solicitó a los futuros profesores, implicó resolver ciertas problemáticas relacionadas con el género textual que deben atenderse antes iniciar la planificación de la escritura.

Después de fijar el sentido de los textos que se leyeron, llegó el momento de planificar la escritura. Para ello se trabajó en consenso y determinar los aspectos esenciales que debe contener un texto de esas características, a saber:

- Antes de comenzar a escribir, se explicita el propósito y los destinatarios de la escritura y se elaboran acuerdos sobre el contenido de lo que se va a escribir.
- Todos los miembros del grupo -incluido el maestro- tienen derecho a hacer propuestas referidas a la escritura de cada parte del texto.
- Todas las decisiones sobre cómo escribir se toman de común acuerdo. Ningún miembro del grupo —incluido el maestro— tiene derecho a decidir por sí mismo cuáles de esas propuestas se aceptan y cuáles no.
- Todos los miembros del grupo, incluido el maestro, tienen derecho a argumentar a favor de la propuesta que les parece más adecuada. (Lerner, et al., 1996, pp. 50-5).

5.1.4 Planificación de la reseña

Al especificar la planificación del texto es importante considerar al destinatario, definir el orden en que abordaron los cuentos y por qué, así como la forma de intercalar los elementos intertextuales. El docente les comentó que había llegado el momento de planificar la escritura, lo cual suele hacerse implícitamente en el proceso de escritura, pero la realidad es que clarificar la construcción permitió solucionar con mayor facilidad los conflictos que se presentaron.

En colectivo los estudiantes determinaron los aspectos rescatados durante la exploración de las reseñas y la relectura de algunos cuentos:

- Vida de Oliver Jeffers.
- Importancia de la reseña.
- Ejemplificar elementos recursivos con fragmentos e imágenes.
- Opiniones e interpretaciones.
- Establecer un registro adecuado para los compañeros estudiantes.
- Introducción, de dónde partimos para compartir la experiencia.
- En anexos, agregar la bibliografía de los textos.

Al completar la lista de aspectos, se les preguntó si estaban conformes con ella, si deseaban agregar o eliminar alguno de los puntos registrados, pensando siempre en los receptores del texto. También se les cuestionó la extensión aproximada de la reseña. La textualización es el momento en que se plasma por escrito el proceso creativo de los participantes y en el cual se materializan las ideas mediante las palabras. En este caso se planificó la escritura de una reseña, en la rotación de amanuenses, el docente también participó como miembro del colectivo. Aun cuando el profesor no estaba escribiendo, realizó intervenciones que permitieron guiar el trabajo, sobre todo, cuando trató que los estudiantes identificaran rasgos específicos del género.

Para la escritura existen condiciones didácticas que deberán tomarse en cuenta, para ello, se retomaron las mencionadas por Lerner (1996) y Castedo (2009), que sirven como pautas para organizar las intervenciones. Durante la escritura es importante consultar los materiales de referencia, en este caso, a las diversas reseñas exploradas, especialmente para identificar información relacionada sobre contenido que en construcción y para reconocer las características del género. De igual manera, al redactar, es importante releer lo escrito para mantener la coherencia y efectuar las modificaciones necesarias. Hacer borradores les permitirá generar un texto satisfactorio, este proceso dinámico y podrá darse el caso de crear diferentes versiones. (Lerner et al., 1996).

Los futuros docentes formaron las secciones de la reseña a partir de las siguientes propuestas: Introducción, basada en la experiencia de los alumnos como lectores de la obra

de Oliver Jeffers. Recuperar ideas generales de la vida y la obra de Oliver Jeffers. Uso de fragmentos e ilustraciones para articular ideas que evidencian la simultaneidad entre texto e imagen y su relación dialéctica para la construcción del sentido. Relaciones entre rasgos arquetípicos de las ilustraciones. Vinculación del uso de las ilustraciones con los sentimientos que experimentan los personajes de las historias. El contenido de la reseña terminó con los anexos de la bibliografía.

De igual manera, se acudió a las sesiones con los libros, las reseñas y algunos diccionarios de consulta, los cuales se colocaron sobre la mesa. Se consideró incluir tanto el esquema como las tomas de nota en lugares accesibles a fin de facilitar sus consultas. El docente destinó un espacio para asignar los siguientes roles: el hablante, el oyente, el lector y el escritor (Castedo, 2004; Wallace, 2012; Peláez, 2016 & DGCyE, 2004), registrando en un lugar visible el nombre de quiénes cumplirán dichas funciones, definiendo también qué acciones incluye cada rol durante la textualización.

En el apartado tres, donde se trabajó con los fragmentos e ilustraciones y su relación con la escritura, se favoreció la consulta de los cuentos de Jeffers a efectos de seleccionar las imágenes que ejemplificaran de la mejor manera los hallazgos realizados durante la lectura. Para localizar diferentes puntos de vista, los demás participantes aportaron sugerencias de ilustraciones que recordaron de sus lecturas y que se relacionaron con los hallazgos más significativos. Los efectos que se buscaron fueron el descubrimiento y el asombro.

La revisión del texto se realizó de forma general para reconocer las dudas que se generaron al momento de escribir, la primera revisión se realizó en parejas, una formada por el docente y Kevin, y la otra, integrada por Sol y Ange. El acuerdo fue marcar las correcciones y posteriormente intercambiar puntos de vista para determinar si las modificaciones eran pertinentes para cumplir con el propósito comunicativo. La manera en que las fases se exponen a continuación responde al orden en que aparecieron en el texto y a los señalamientos que los alumnos hicieron durante su lectura.

5.2 Formarse como autor: principio básico de escritura

La escuela pocas veces avala la autoría[23] de los textos dentro de sus prácticas, se le otorga escasa relevancia pues la enseñanza se enfoca en identificar el contenido de la lectura, predomina una posición inmanentista, donde el escrito es un objeto de conocimiento autónomo. Sin embargo, descontextualizar la obra de su tiempo y de su autor, es olvidar el lugar que ocupa dentro de la historia, es obviar las intenciones comunicativas del escritor. Desde la posición de las prácticas sociales del lenguaje, el género textual es un objeto cultural que tiene una función y una serie de necesidades específicas que se comprenden mejor cuando el creador del texto se visibiliza.

Cuando el colectivo de lectores se aproximó a los textos de Oliver Jeffers se plantearon interrogantes imposibles de responder con los textos literarios. ¿Cómo elaboró el autor sus libros? ¿Escribió primero el texto o las ilustraciones? ¿Influye en la construcción del libro el hecho de que el escritor y el ilustrador sean la misma persona? Estas preguntas generaron la necesidad de contextualizar el texto y al autor, por lo que el docente y los alumnos tuvieron que investigar en fuentes distintas a los cuentos que estaban leyendo.

> Docente: Dice… Su talento artístico fue lo que lo llevó a convertirse por accidente en un reconocido autor de lo que se conoce como libro-álbum. El accidente de escribir libros ocurrió concretamente en su estudio, mientras esbozaba una serie de lienzos individuales, —y dijo Jeffers— se me ocurrió que funcionaría bien si los juntaba como una historia. Entonces, ¿qué hizo primero: la historia o la ilustración?
>
> Ange: O sea que primero hizo las imágenes y luego ya construyó su historia.
>
> Docente: Así se entiende porque dice: “Esbozaba una serie de lienzos individuales —y dice Jeffers— se me ocurrió que funcionaría bien si los juntaba como una historia”. Yo entiendo que hizo primero las ilustraciones.
>
> (S02_iel:22-31)

La idea acerca de que existe un ser humano detrás de la composición del libro y de que influya determinantemente en sus rasgos, es una de las construcciones a las que llegaron los alumnos. Paralelo a ello, identificaron que las imágenes no son un complemento del texto, sino parte fundamental porque fueron el origen de la obra. Las acciones del profesor no son

[23] En esta investigación se tiene clara la diferencia entre autor y escritor, así como sus semejanzas, en este caso se optó por emplear ambos conceptos debido a sus semejanzas, de productores de un texto y de la responsabilidad como sujetos que comparten intenciones comunicativas

impositivas ni se basan en su conocimiento personal, enseñan de manera indirecta que el saber se encuentra en el libro y que éste es un punto de diálogo en los intercambios, no se trata de la autoridad docente, sino de construir los significados del texto, pues él también ofrece su interpretación como una posibilidad sujeta a la conversación. Al ingresar a la comunidad de lectores y escritores crece la organización del discurso y la interpretación generada a partir de los intercambios (Wallace, 2012).

De acuerdo con Chartier (1993) la historia del libro eliminó durante muchos siglos al autor y privilegió su sentido inmanentista, desconoció al escritor como generador de sentidos y de rutas para la interpretación de la obra. Se pretendió durante mucho tiempo establecer la significación del texto como algo universal, sin embargo, la perspectiva histórica, lejos de considerarla unívoca, la asume como una construcción que se va modificando en cada una de las etapas de la vida humana, lo que implica que las interpretaciones están condicionadas tanto por lo que el autor quiso decir en su momento como por las aproximaciones que los lectores hacen desde cada horizonte hermenéutico.

Los alumnos, al reconocer al autor como parte del significado del libro y de las interpretaciones que otros lectores han dado, fortalecen su idea de aproximación. El docente, a través de su intervención, generó acercamientos a textos relacionados con las obras y que desvelan rasgos del escritor, permitiendo que los lectores adquieran una herramienta distinta al inmanentismo y puedan leerlo mediante otros métodos (Peláez, 2016).

> Ange: Usa títulos de libros clásicos para formar las ilustraciones.
>
> Docente: A ver si son los que pensamos.
>
> Ange: Dice, pasando por *Viaje al centro de la tierra, Alicia en el país de las maravillas, Peter Pan, La isla del tesoro,* entre muchas otras. Ya encontré, lo de *Perdido y encontrado,* bueno la animación, ha ganado más de cuarenta premios internacionales y que se catalogó en 2008, como las mejores páginas de libros ilustrados. Se me hizo muy impresionante porque no es algo que nada más nosotros veamos, o sea, lo de las ilustraciones.
>
> (S04_iel:12-19)

Los lectores construyen la idea del autor en los libros de cuentos, paralelamente identifican que escribir no surge únicamente de un arranque de creatividad, sino que implica revisar el texto y comprometerse para que su intención resuene en el lector. Durante la revisión de la reseña los alumnos y el profesor trabajaron para asumirse como autores, a pesar

de que a lo largo de las argumentaciones se habló sobre la decisión de usar el sistema de escritura de una manera específica, los estudiantes no se reconocían como autores y en un primer momento se ubicaban como alguien que atendía a la tarea que asignó el profesor.

Cuando Sol encontró un error de escritura en el texto que revisaba, lo que causó gracia a ella y a su compañera, indirectamente responsabilizaron al docente porque él había transcrito el texto que le dictaron, así que no dudaron en señalar lo que encontraron durante la revisión, lo que generó un diálogo entre los participantes. En esta charla se identificó que los alumnos veían la tarea como algo ajeno y no propio (Dávalos, 2016).

> Ange: Pues hay varios. //Ambas ríen, ante la ausencia de respuesta, comparten con el otro equipo el descubrimiento relacionado con la palabra "esaltar", a lo que Kevin reafirma lo descubierto//
>
> Sol: Era exaltar, ¿no?, ¿quién escribió eso…?
>
> Docente: Nosotros.
>
> Sol: //Riendo// ¿Cómo que nosotros?
>
> Docente: ¿O es mía la reseña?
>
> Ange: No.
>
> Sol: Por este momento.
>
> Docente: Entonces voy a ofrecerla como mía.
>
> Sol: No, en este momento ya no. //Riendo y continúa leyendo//
>
> (S30_rvg:359-369)

Visualizarse como autores implica responsabilizarse de la escritura, asumir una postura crítica que les permita resolver las dificultades, porque de igual manera que reciben elogios por lo escrito, pueden esperar críticas. Sol se proyecta como autora del texto y no renuncia a su posición, ya que reconoce que lo que construyeron es mucho más valioso que un desacierto ortográfico, así que lo más razonable fue mejorar lo escrito y asumir una conducta responsable.

La posición del autor que se presenta en esta argumentación no se vincula al sujeto solitario, cuya intención inicial de la escritura es la única válida para interpretar el texto, ni a la idea de que su biografía es la guía para orientar la dirección de todas las interpretaciones. La idea de autor que se plantea es la de un individuo que presenta dos rasgos: dependencia y

coacción; es dependiente porque no controla todo lo que se diga del texto después de su publicación y es coaccionado porque el espacio social y temporal determina su producción literaria, así como las herramientas que tiene para mejorarlo (Chartier, 1993).

El autor, al reconocer la necesidad de comunicar con mayor eficiencia sus ideas mediante la escritura, identifica a su lector y de acuerdo con la representación que tenga de éste, generará las explicaciones necesarias para que el mensaje se entienda. Cuando el escritor asume esta postura construye una conciencia del otro. En este caso Kevin se posiciona como un lector que no conoce el contexto donde se elaboró la reseña y por ello opta por ser más específico, debido a que en conversaciones con el colectivo surgió la idea de presentar su trabajo con estudiantes ajenos a su institución. Al emplear los signos de puntuación es necesario situarse como lectores y escritores al mismo tiempo, como autores y destinatarios (Ferreiro, 1996).

> Docente: No sé si esta parte de aquí, sería bueno, como… no dejarla como las siglas nada más.
>
> Kevin: Puede ser.
>
> Docente: ¿Se pondría todo el nombre completo?
>
> //Kevin se queda pensativo por un instante y agrega//
>
> Kevin: Porque si se lo damos a alguien que no sabe qué es esto… es como decir, “ten dame tu comentario” respondería, no pues qué es esto.
>
> Docente: Entonces qué, ¿esto lo modificamos?
>
> Kevin: Sí… //haciendo una pausa// Sí, es cierto, es que lo empecé a leer en función de que yo sí sé. Deje lo leo en función de que yo no sé nada. //Después del comentario retoma la lectura ahora en voz baja//
>
> (S30_rvg:55-69)

Los estudiantes universitarios experimentan durante la escritura varias dificultades, una de ellas es que no consideran al lector y la redacción se basa en el autor (ellos mismos), en otras palabras, en comprender lo que quisieron decir. Considerar al lector al revisar un texto permite hacer un análisis crítico, anticiparse a su juicio se generan disonancias porque se encuentran en un punto de referencia distinto, donde identifican con mayor facilidad las incongruencias entre la intención y la ejecución. Cuando se revisa el texto colocando al lector

en primer plano, se valora la escritura en concordancia con el propósito comunicativo (Carlino, 2004).

En algunos documentos, después del título, se escribe el nombre de los autores, en otros, se coloca al final, el profesor les pregunta qué más les falta en el texto, ellos responden que el título, después de pensar un poco, él les dice que no han puesto sus nombres. En este caso aparece nuevamente la idea de asumirse como sujetos que están vinculados al escritor, tanto en la producción del texto como en su revisión, a tal grado que su nombre acompañará al título de la reseña durante todo el tiempo que la impresión circule. Los alumnos no desconocen este requisito pues así lo hacen en los trabajos escolares, pero progresivamente descubren las nuevas implicaciones de este rol.

Adoptar el papel de autores no se limita a que ellos firmen el texto, sino a reconocer que la escritura es una herramienta que requiere dominio para comunicar a otros sus ideas. En el momento de la reflexión sobre la escritura surge la necesidad de comprender para comunicar mejor sus ideas. Es mediante la conciencia de la escritura y no solo en la memorización, donde ellos identifican la necesidad de continuar aprendiendo.

> Ange: Pienso que es porque desconocemos el uso de las comillas.
>
> Docente: En los nexos se ponen dos comas o una.
>
> //Ante esta duda los alumnos determinan que sea a criterio del autor, ya que es cuestión de estilo. Al finalizar el docente deja la duda de que las comas no se identifican claramente//
>
> Ange: Yo pienso que nosotros podemos estar seguros cuando conozcamos los usos y las funciones de las comas.
>
> (S33_rvg:324-330)

Los alumnos reflexionaron acerca de los signos de puntuación y determinaron que, si bien es cierto que el escritor los usa de acuerdo con sus intereses, ellos, como autores también requieren conocer los usos para elegir, de lo contrario solo seguirán especulando sobre su empleo. Olson y Torrance (1998) señalan que la aparición de esta figura del autor es “parte del desarrollo de una tradición escrita” (p. 17). El autor se construye como un sujeto con intenciones y necesidades comunicativas que reconoce al texto como vehículo para trasmitirlas a los demás.

Cuando Lerner (2001) plantea la necesidad de formar lectores y escritores al interior de las escuelas, lo hace con plena conciencia de que no es posible que el alumnado se apropie del sistema de escritura si antes no se asumen como autor. Se trata de ser escritores con todas las complejidades que exige el oficio, de abandonar la tarea de simulación en la que los alumnos escriben para un docente que, muchas veces por la cantidad de alumnos que atiende, le resulta imposible fungir como auténtico receptor del texto.

La formación de los alumnos como autores fue impulsada por el formador al situar los textos que leyeron dentro de la tradición y se destacó que esas producciones fueron elaboradas por un escritor condicionado por un contexto específico. Durante la lectura y la revisión identificaron que los autores manejan el sistema de escritura bajo reglas, pero que pueden aplicar excepciones para potenciar sus intenciones comunicativas. Comprender que el texto no solo para ellos y que requieren considerar al lector fue de suma importancia para afinar sus conocimientos como escritores, por ello, el sistema de puntuación cobra relevancia, porque no se trata únicamente de colocar signos, sino de utilizar con eficiencia el vehículo comunicativo, debido a que posicionarse como autor es valorar y resignificar la escritura.

5.3 ¿Las comillas se leen en voz alta?

Durante la primera revisión general Kevin se preguntó: ¿por qué en la reseña las palabras “Premio” y “Oro” se escribieron con mayúscula?, para responderse, las buscó en los textos fuente y, al contextualizarlas, intentó inferir el sentido. Con ello, el formador hizo una intervención que le permitió emplear las comillas como recurso problematizador.

> Después de debatir si estaban o no en las reseñas (se refieren a las palabras premio y Oro), optan por hacer un rastreo rápido en las reseñas y después de hojear varias veces encuentran la información//
>
> Kevin y docente: Aquí está. //Dicen a la par//
>
> Kevin: //Releyendo la reseña//. Aquí está: “Premio de Oro”, lleva mayúsculas.
>
> Docente: Para que no digan que les miento y no digan que no está. //Comenta posibles palabras del alumno y él continúa leyendo, al terminar de leer el docente agrega//
>
> Docente: Yo ahí tengo una gran duda… ¿Por qué está esto entre comillas o esto también lo leímos?
>
> Kevin: Era Cita.
>
> Docente: ¿Pero si podemos modificarla si está mal?

Kevin: No.

(S30_rvg:111-122

Las comillas tienen diversos usos, uno de ellos se alude de manera indirecta en el diálogo, el que se refiere a las citas textuales. Emplear estos signos implica asumir que el texto que se encuentra entre ellos no es de su autoría y que se ha copiado de otro lado o que citan idénticamente las palabras de otra persona. El alumno reconoce uno de sus rasgos: el que no se puede alterar el contenido que se encuentra entre comillas. El formador plantea una pregunta que le genera la duda al estudiante, la posibilidad de considerar usos distintos del que identificó inicialmente (Castedo, 2003).

El formador cuestiona qué hacer con la cita, Kevin reconoce que el texto no les pertenece y que por ello deben indicarlo. El estudiante menciona que no puede modificar nada, el formador le propone un camino distinto, revisar si la transcripción fue correcta. Existe la intención de solucionar la dificultad que presenta el texto, pero simultáneamente se pretende conservar intactas las palabras que están entre comillas.

Docente: ¿O qué hacemos?

Kevin: Tenemos que indicar que es una cita.

Docente: ¿Pero no la corregimos?

//El docente al ver la incertidumbre del alumno, genera la duda para que se revise en la fuente su correcta escritura//

Docente: Primero, ¿sí está así? O tal vez nosotros la escribimos mal.

Kevin: Aquí está.

//Releen la información y la buscan durante un tiempo sin encontrar la información//

Kevin: Aquí no está. //Kevin hace anotaciones en las impresiones donde registra que falta recuperar esa información//

Docente: Y por qué dijimos que la coma, ¡ah no!, la dejamos pendiente, // Kevin borra algunas anotaciones//

(S30_rvg:123-135)

El estudiante consulta la fuente y busca referencias que le permitan comprobar o descartar la información, sin embargo no encuentra el fragmento y deja pendiente la solución, la interrogante se intentó responder a partir de consultar las fuentes originales. El razonamiento del alumno fue hacer una relectura porque comprender implica revisar y

justificar la decisión y no simplemente efectuar una elección arbitraria. Uno de los quehaceres generales del escritor establece recurrir a diferentes materiales de lectura con la finalidad de ajustarse a lo que requiere cada uno de los registros textuales y así obtener la información faltante (DGCyE, 2004).

La duda del formador es una de las herramientas didácticas que emplea para generar incertidumbre de manera intencional, este acto sitúa al alumno en un territorio desconocido, donde emplea la argumentación para responder a la interrogante del maestro. Las intervenciones del formador no son de corte explicativo, por el contrario, asume una curiosidad que genera una comprensión más amplia del fenómeno que experimentan los estudiantes pues ellos construyen sus propias deducciones mientras el formador guarda silencio (Kaufman, 2006). El problema que enfrentan no es un reactivo de examen destinada a valorar el saber del alumno, es una situación real, enmarcada en un discurso que ellos elaboraron y que está bajo un contexto específico que requiere acciones concretas.

Durante la revisión, la idea de que las comillas tienen un uso que impide modificar su contenido, les permitió reconocerlas como marcadores gráficos o metatextuales, porque no generan un mensaje distinto, pero sí una mayor contextualización de lo ya escrito. En este caso emplearon las comillas para resaltar el título de la institución.

Docente: Entonces sería Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos.

Kevin: General, y Matías lleva acento en la i y va entre comillas.

Docente: ¿Desde dónde lleva comillas?

Kevin: Desde general.

Docente: “Y las comillas qué”

Kevin: Indican el nombre.

Docente: General no es nombre.

Ange: El nombre de la escuela.

(S31_rvg:39-46)

Las comillas resultan innecesarias en los títulos de instituciones porque emplean mayúsculas iniciales en cada palabra para diferenciarse del resto del texto. Los alumnos, en una revisión previa, se colocaron en la posición del lector y por ello identificaron la necesidad

de emplear el nombre completo de General y no la abreviatura, además decidieron usar las comillas con un sentido tipográfico, para evitar confusión cuando otras personas leyeran el texto y dejar claro que el nombre de la institución comenzaba en “General”. A las comillas, en este caso, se les atribuye la propiedad de destaque, como si fueran equivalentes a los signos de exclamación, cumplen con la función de resaltar el texto (Dávalos, 2016).

> Docente: ¿Qué otro uso tenemos para las comillas?
>
> Sol: Cuando es título.
>
> Docente: Títulos así nada más
>
> Kevin: Títulos registrados.
>
> Docente: Entonces si un título no está registrado no vale.
>
> Aos: No.
>
> Docente: Nos dice cuáles son nuestros casos.
>
> Sol: Son los títulos de los libros.
>
> (S34_rvg:186-193)

La decisión de colocar comillas al nombre de la escuela y de los libros no es una idea espontánea o individual. Durante la revisión pasada los alumnos intercambiaron impresiones respecto al “Premio de Oro” de Nestlé y dentro de sus argumentos señalaron que estaba escrito con mayúsculas porque era el nombre del premio. Con relación a las comillas señalaron que era una cita; sin embargo, al colocar el nombre de la escuela optaron por conservar el mismo patrón y colocar comillas al nombre de la escuela aunque no era estrictamente necesario y justificaron su elección con base en el texto que vieron previamente y también por el deseo de delimitar el nombre para que no resultara ambiguo para los lectores y resaltara entre las demás palabras.

Las decisiones sobre el uso de las comillas se fortalecieron cuando consultaron fuentes para observar casos en que se empleaban de manera distinta. En el momento de revisar otros textos para contrastar la información, decidieron resolver la duda relacionada con las dificultades de escritura que detectaron en la cita textual. La duda se retomó, ofreciendo un espacio para que se profundizara el diálogo y se acordaran las modificaciones necesarias. Regresar a sus redacciones es una de las tareas que fortaleció la capacidad de argumentar (DGCyE, 2004).

Docente: Ahora sí pasamos a lo que decía usted.

Kevin: Sí, nosotros hablábamos de los errores ortográficos que tenía esa parte entre comillas, pero hablamos de que lo editamos o no lo editamos porque no es de nosotros el texto. Ya me fijé, no son errores ortográficos, son situaciones de comas, entonces comillas de "Durante un paseo escolar", hasta donde dice: "el día siguiente" Ese fragmento hay que revisar de dónde lo sacamos.

Docente: ¿Cuál es la propuesta?

Kevin: La propuesta era ver si la editamos, ¿o no?

Docente: ¿Qué cosa editamos?

Kevin: Si poner comas o no. //Relee lo siguiente// "Durante un paseo escolar a un zoológico de Belfast(coma) un niño se coló al recinto de los pingüinos (coma) le gustaban tanto estos animales que no lo pudo resistir"

Docente: Ustedes qué opinan, ya ven que es un texto que sacamos de otro lugar porque va entre comillas, ¿lo corregimos?, aunque sepamos que así está el original. //Después de la propuesta, acuerdan buscar en la fuente original y corroborar la escritura, ya que esa cita fue propuesta por Maritere, una alumna que no estaba en la sesión//

//Después de ir a la fuente se dieron cuenta de que le faltaba texto a la cita textual, así que decidieron completarla considerando a la fuente original y respetando lo que estaba entre comillas//

(S31_rvg:108-127)

En un primer momento, el alumno delimitó lo que deseaba corregir y especificó que se refería al uso de la coma, lo cual le parecía inadecuado porque se oía trunca la idea. Al consultar a la fuente original identifican que la oración se escuchaba entrecortada debido a que faltaba parte del escrito y decidieron completarlo. La relectura y recurrir a las fuentes fiables fueron dos quehaceres que les permitieron solucionar las partes confusas del texto y mejorar la precisión. Esta dificultad se identificó porque vinculó las relaciones semánticas de la puntuación con la claridad de la escritura (Peláez, 2016).

Al comparar el texto que produjeron con otras fuentes, manifestaron criterios éticos, pues evidenciaron que no es posible cambiar algo que no les pertenece, reconocen la propiedad intelectual de la obra y deciden respetarla. De alguna manera se identifican y circunscriben a la tradición de la escritura a la que pertenecen porque comprenden que la cita corresponde a un autor y se efectúa bajo reglas de citación construidas a partir de convenciones sociales. Los documentos y los criterios que se emplean para desarrollarlos

parten de la idealización de la escritura, provienen de una herencia que deposita en los aprendices el conocimiento acumulado durante siglos (Olson, 1998).

El docente propicia un intercambio basado en dos posiciones; la primera, se refiere al diálogo abierto, donde los estudiantes expresan su opinión como acto necesario para construir consensos; la segunda, alude al docente que visualiza al estudiante como sujeto que aprende desde una postura reflexiva, en la que identifican dificultades en el sistema de escritura y expone su punto de vista. Estas dos posiciones constituyen el trabajo en conjunto que favorece la responsabilidad compartida, se asumen como autores críticos que se responsabilizan como autor colectivo de la eficiencia del texto que elaboraron (Lerner, 2001).

Al mejorar la claridad comunicativa y al complementar la cita, identificaron un obstáculo distinto, relacionado con el uso de las comillas y el punto. Al leer la fuente y su propio texto, identificaron una diferencia en cuanto a la colocación del punto, esta distinción detonó nuevos momentos de diálogo. El obstáculo que Ange observó en la escritura fue relevante porque, como especificó Zamudio (2004), tanto los paréntesis como las comillas están sujetos a signos de puntuación, como los dos puntos y las comas. En el caso de las citas textuales también se agregaría el punto.

> Ange: En el texto fuente está el punto y luego las comillas y nosotros en el texto que hicimos los pusimos al revés, comillas y luego punto. //Acto seguido le muestra la fuente al profesor// (S31_rvg:133-135)

Se observó que Ange fue capaz de examinar críticamente el texto, al contrastarlo con el que consultó y revisó de manera detenida, al percibir un detalle que, bajo una revisión rápida, no se hubiera identificado, reconoció el cambio de posición del punto respecto a las comillas. La decisión de mejorar el escrito, con base en modelos textuales, es una característica del desarrollo de la conciencia de la escritura, ya que no se trata de producir en solitario, sino de hacerlo a partir de convenciones compartidas. El hecho de conversar con el docente sobre algo que nadie más observó, reflejó un proceso activo y una interpretación personal (Castorina, 1972).

La principal cuestión que intentaron resolver los estudiantes durante el siguiente intercambio, fue determinar si el punto iba antes o después de las comillas, algunas argumentaciones se construyeron bajo una lógica muy coherente, considerando al texto

entrecomillado como parte del escrito y no como algo independiente. Este tipo de afirmaciones responden a construcciones iniciales que se elaboran desde una lógica de la construcción del discurso, donde hay una intención comunicativa y los signos funcionan para potenciar dicha necesidad.

> Docente: El punto va adentro… Entonces, ¿lo que sigue va con mayúscula? //Existen contradicciones entre las alumnas, una dice que sí y la otra dice no//
>
> Kevin: Eso está mal, ¿no?
>
> Sol: Así está.
>
> Kevin: Pero está mal ¿no?
>
> Docente: No sé.
>
> Kevin: Yo digo que sí.
>
> Docente: Por qué estaría mal.
>
> Kevin: Porque el punto sirve para algo, para separar y la comilla va dentro de la oración anterior. Se supone que la comilla está encerrando la idea de lo demás. //Kevin se levanta de su lugar para ir al pizarrón y continuar argumentando//
>
> Kevin: Las comillas cierran la idea y este punto ya indica la siguiente idea u oración, se supone que el punto cierra la idea //Refiriéndose a la idea que está dentro de las comillas// Vamos a poner el punto a pesar de que sabemos que está mal.
>
> Docente: Pero cuando dice que sabemos, yo no estoy tan seguro que lo escribió mal.
>
> Sol: Aquí también así está.
>
> Kevin: Pero ¿si será así?
>
> (S31_rvg:138-154)

Es evidente que existe un conflicto entre lo que el alumno observa en el texto y lo que identifica, no expone su posición con claridad porque no distingue el origen de su conocimiento, que adolece de soporte teórico o conceptual. La duda le permite reflexionar e intentar conceptualizar el uso de las comillas como marcas sintácticas del discurso. En este caso se define al uso como criterio para emplear el punto, indica que funciona para cerrar la idea, por lo que se debe colocarse y, en consecuencia, comenzar con mayúscula para estructurar la nueva oración. El razonamiento muestra una transición entre quien esgrime argumentaciones generales y quien comienza a utilizar el sistema de puntuación de manera más lógica y bajo un sentido comunicativo (Möller, 2010).

El docente genera un espacio de intercambio donde las construcciones de los alumnos son escuchadas y consideradas relevantes para la comprensión de la dificultad que se plantea. Se fomenta la argumentación a partir de los referentes que ellos exponen sin exigir que empleen un lenguaje especializado, ya que enseñar es permitir la participación para solucionar los problemas que se plantean (Lerner,1996). Las exploraciones se realizan de forma pausada, no se ofrece la respuesta de manera inmediata porque la intención no es la enseñanza directa, sino la de corte reflexivo, donde los estudiantes no memoricen, sino comprendan a partir de sus ejercicios de razonamiento y comprensión. Todo ello se desarrolla en un trabajo colectivo donde la figura del docente experto no actúa como validador del saber.

El docente organiza las dudas que surgieron durante las sesiones y decide abordarlas de manera individual con la intención de profundizar en cada una, además de estructurar y registrar los acuerdos alcanzados. Uno de los aspectos que se trató fue el de las comillas, por lo que el docente inició el intercambio con la pregunta que formuló el colectivo la vez anterior.

> Docente: ¿Un punto va antes o después de las comillas?
>
> Kevin: No podemos llegar a una respuesta hasta que leamos algo.
>
> Docente: ¿Dónde investigar?
>
> Kevin: Podríamos buscar algunos ejemplos en los libros, situaciones similares. //El docente concuerda con los alumnos y van a investigar si hay un punto después de las comillas en los libros//
>
> (S32_rvg:12-17)

Kevin reconoció que no contaba con información suficiente para contradecir lo que había expresado antes. En el diálogo se identifica a un estudiante activo que percibe en los libros fuentes de información segura, lo que permite reconocer que los textos contienen un saber enciclopédico, en su forma y contenido, el cual es producto de la tradición y del saber acumulado a través de los siglos y es un modelo de escritura. Además, menciona que por medio de las semejanzas es posible hallar respuestas, esto significa que considera la producción textual como una tarea regida por convenciones recurrentes y otorgan rasgos específicos a cada texto. La disposición de materiales de consulta es lo que Brousseau (2007) denominaba “medio”, un conjunto de recursos que se oponen a sus saberes y favorecen el aprendizaje.

El trabajo que se realizó durante el proyecto en su fase de lectura consolidó los quehaceres del lector y del escritor, los cuales requieren acciones específicas para su desarrollo, no son contenidos, sino prácticas que les permitirán comprender ciertas dudas. En este caso, las fuentes seguras eran los libros y en ellas buscaron ejemplos que les ayudaran a identificar regularidades para comprender el uso de las comillas dentro de contextos específicos. "… los alumnos reflexionan y establecen regularidades que les permiten llegar a sistematizar el conocimiento" (Domínguez & Aguilar, 2021, p. 11), para que el conocimiento se construyera gradualmente no se trabajó directamente con un manual ni con consultas en internet.

Cuando el alumno menciona que una de las alternativas para solucionar la dificultad es buscar en otros libros, está planteando indirectamente que realizará una indagación con un propósito definido (Castedo, 1995). En este caso la lectura no se llevó a cabo como un acto impuesto, sino que el colectivo pretendía buscar modelos lingüísticos que les permitieran generar congruencia ante una situación que les presentaba una contradicción entre lo que sabían —y escribieron en la reseña— y la información nueva que encontraron en un texto. El hecho de que el colectivo concordara con la propuesta de Kevin refleja que el grupo de trabajo asumió que los libros constituyen una fuente de información confiable y punto de discusión dentro de los intercambios.

De acuerdo con lo propuesto, los alumnos y el docente exploraron libros que les permitieran identificar regularidades, así como diferencias respecto a sus textos. En este caso las regularidades observadas no permitieron establecer supuestos específicos porque las comas mostraron diferentes usos, tanto en la reseña como en los cuentos. Identificaron una gran variedad de signos que acompañan a las comillas, lo que complejiza la respuesta y, en consecuencia, genera dudas.

> Sol: Aquí también está un punto y está adentro. //Los demás continúan explorando los libros. En el siguiente hallazgo se dan cuenta que el punto va afuera//
>
> Kevin: Yo estoy viendo que sí hay comillas, pero no del mismo tipo con el punto.
>
> Sol: Pero aquí está raro porque junto a las comillas van los signos de admiración e interrogación.
>
> Kevin: Aquí está un punto dentro de las comillas.

Docente: Pero eso no pertenece al texto.

Kevin: Sí, está fuera del texto //Se refieren a una dedicatoria que está en las páginas finales//.

Docente: Qué le parece si buscamos dentro del texto, ya que fuera del texto no conocemos cómo pueda funcionar. //El alumno asiente//

Sol: Como que no hay muchas comillas. //Ante esta observación el docente los invita a explorar otros cuentos que no son de Oliver Jeffers, pero que sí los han leído en otros momentos durante el proyecto.

(S32_rvg:18-30)

Las tareas de consultar fuentes y de releer textos con diferentes fines, les permitió a los estudiantes explorar otros escritos con un propósito definido. Durante los diálogos la palabra "depende" era la más usada ante una pregunta que pudiera responderse de diferente manera. En esta exploración se identifica que el texto se usa como un referente de escritura, donde lo que se observa funciona como contraste y provoca contradicciones y nuevas explicaciones. De este modo se identifica que el sistema de puntuación se emplea de manera distinta en diferentes contextos y se ajusta mediante un proceso metalingüístico para que el uso se adecue a las necesidades del escrito que están construyendo (Castedo, 2003).

El trabajo para comprender el uso del sistema de puntuación parte de una propuesta orientada a la autonomía del alumno, de una tarea donde emplear la lectura como herramienta para acceder al conocimiento sea una prioridad, no solo textual, sino también lingüística. Las ambigüedades no fueron resueltas directamente por el docente, al contrario, las empleó como elementos de tensión para que el alumno continuara su búsqueda. Fue la necesidad de encontrar información específica la que potenció la relectura, que se volvió un quehacer necesario para interpretar el texto (DGCyE, 2004), pero también como ejercicio de reflexión lingüística.

En este apartado los alumnos plantean situaciones que les permitan explicar de manera lógica en qué casos el punto va antes de las comillas y en cuáles momentos se escribe después. Encuentran la solución a partir de una estructura lógica en la que se determinó que cuando las comillas aparecen dentro del corpus del texto y son parte de la escritura, el punto va después de las comillas, pero cuando hay una cita que se coloca fuera del corpus textual, entonces se escribe dentro.

Kevin: Ya entendí. Como que depende que si uno mismo lo dijo y yo creo que sí lo estamos agarrando de otro lado, hay que… Es que eso no lo recuerdo, ¿cómo es? //Dirigiéndose a sus compañeros//

Sol: Es que si es así lleva el punto dentro.

Kevin: Porque lo trajo de otros autores, entonces va el punto dentro. Porque es autónomo del cuento. Cuando lo trajo de otro lado es comillas y luego punto.

Docente: Tomamos esa lógica por lo pronto, como es algo tomado de otro lado vamos a poner el punto después. //Al finalizar los intercambios el docente hace las modificaciones pertinentes en el documento//

(S32_rvg:70-78)

Estas aproximaciones son parte del proceso de construcción, porque aún no han alcanzado una certeza a partir de sus experiencias, por ello, se elaboran las primeras formulaciones de corte lógico a través de las repeticiones de una situación que les permitió establecer regularidades y justificar un hecho. Los alumnos mostraron un razonamiento de corte deductivo, cuando Ange y Kevin intentaron formular un patrón a partir de los ejemplos y casos concretos observados, que posteriormente no se pudieron generalizar. Colocar una coma después de las comillas al no tener un sentido único y predeterminado complicaron su explicación (Ferreiro, 1996; Möller & Ferreiro, 2013).

El tema en el que abordó la necesidad de establecer si el punto iba antes o después de las comillas no se pudo tratar por completo dentro de los intercambios de los alumnos. Hubo avances significativos en cuanto al uso, sobre todo cuando plantearon posibles consensos, lo que les permitió reconocer la arbitrariedad con relación al empleo del sistema de puntuación, pues este es un conjunto de convencionalidades que responden a un lugar y un momento histórico determinado.

Ange: A mí no me gusta porque en esta de aquí. //Toma el libro y relee// “El libro fue inspirado en la siguiente historia.” Aparece la historia y el punto está dentro.

Docente: Pero, ¿eso ya está citado?

Kevin: Pero no sabes si es de él o no es de él.

Docente: No es una cita que ya se haya hecho de esa noticia, sino que esa cita ya está tomada.

Kevin: O sea que nosotros agarramos algo que ya habían agarrado los de las reseñas.

Docente: Sí, el que escribió esa cita ya tomó información de otro lugar y nosotros estamos tomando lo que él escribió de otro lugar.

> Ange: Yo no comparto la idea de que siempre que sea de otro texto el punto tenga que ir afuera de las comillas. //Ante la idea de no lograr consenso el grupo de lectores determinó continuar con la duda, ya que los textos consultados no presentan los suficientes elementos para establecer una regularidad. Así que el docente plantea abordar la siguiente duda que emergió de la revisión pasada//
>
> (S32_rvg:85-98)

La diversidad de los modelos no permitió establecer una consistencia cuando el punto se escribe afuera y en otros, dentro de las comillas. Los ejemplos no fueron suficientes y no le permitieron construir regularidades, dejando esta duda para la cual se necesitaría más diálogo e información. De igual manera, es importante la posición de Ange, quien, a pesar de formar parte del colectivo muestra autonomía al contradecir a sus compañeros. En este caso la duda no se percibe como una falla, sino como el desarrollo de una conciencia lingüística que no se adopta de manera automática a una postura cuando no se está plenamente convencido de su propio argumento (Castorina, 2013).

En el diálogo se identifica que el desafío cognitivo aparece debido a que las variaciones no permiten conciliar los argumentos para elaborar una construcción sólida que permita definir una regla de carácter más general. Ange expresa desacuerdo ante la interrogante de si copiar la cita construye un argumento válido para determinar si el punto va afuera o dentro de las comillas. La postura de Ange obliga a que Kevin reformule su argumento, el origen y el uso de la cita. Las aproximaciones de los escritores noveles con los signos de puntuación, en este caso con las comillas, son principalmente visuales, por lo que su presencia se justifica aunque no llega a comprenderse plenamente. (Rodríguez, 2009).

Durante el proceso de revisión general, el docente solicitó a dos personas externas al colectivo que leyeran en voz alta el texto para que los alumnos identificaran dificultades distintas de las que ellos habían reconocido. Una duda que surgió entre los alumnos, al escuchar la lectura en voz alta por los lectores externos, fue si las comillas funcionaban como signos de puntuación o indicaban una pausa. Los estudiantes plantearon que era necesario para saber qué signos de puntuación escribir después de ellas o si no es necesario escribir alguno porque las comas ya generaban una pausa. Es importante recordar que: “La calidad de un texto no está dada por la cercanía a un modelo legítimo, sino por la búsqueda de precisión para expresar lo que se propone el autor” (Peláez, 2016, p. 101).

Sol: ¿Usted qué marcó? //preguntando al docente//

Docente: En la página seis donde dice lo que construiremos.

Ange: Es que no lo leyó como título.

Docente: Pero es que hace la pausa.

Ange: Sí hace la pausa, pero la de los signos no.

Sol: ¿Cómo lo leerías con comillas?

Kevin: Tal cual, hasta donde sé no se hacen cambios sonoros.

Sol: Yo creo que sí, de algo sirven.

Kevin: Las comillas no sirven para hacer un cambio sonoro.

Sol: Yo creo que sí, de algo sirve.

Kevin: Yo digo que no, de hecho él, algunas comillas, como no sabía hacer tono, él decía cita y termina cita.

Sol: Yo creo que sí, porque si no solo sería si el lector solo diera el texto a alguien, pero no sirve cuando lo leemos en voz alta. Él lo tendría que estar viendo para que significara algo.

(S33_rvg:63-77)

En las aproximaciones anteriores, los alumnos interactuaron con las comillas, principalmente desde una perspectiva visiva; sin embargo, en esta ocasión reflexionaron considerando su función como elemento comunicativo, explorando una dimensión distinta del lenguaje. En el diálogo aparecen dos hipótesis, la de Kevin y la de Sol, el primero señala que las comillas son elementos gráficos de referencia, es decir, no producen sonido cuando se leen en voz alta, a menos de que se pronuncien cuando aparecen en una cita textual, por ejemplo, cuando el lector dice “cita… termina cita”. Esta interpretación se vincula más con la lectura en voz baja y con la apreciación que el lector hace del escrito.

Sol genera una interpretación de tipo lógico-semántica, en este caso la puntuación funciona como guía para que el lector interprete cada unidad del texto, o de tipo retórico-emotivo, misma que “…guía la recuperación de contenidos pragmáticos y metapragmáticos ostensivamente comunicados por el emisor” (Figueras, 2014, p. 155). Estos dos casos resultan complementarios porque tanto en uno como otro la lectura se dirige hacia las impresiones que el lector forma a partir de lo plasmado en el papel. Sol menciona que cuando el lector encuentra comillas y las interpreta en un sentido irónico su pronunciación deberá

modificarse, es decir, los signos adquieren un valor prosódico para generar efectos en la escucha.

El diálogo entre Kevin y Sol tiene como eje principal determinar si las comillas deben leerse en voz alta. La discusión es significativa porque intentan establecer la relación entre el texto y la voz o, en su defecto, entre lo que se coloca sobre el papel y lo que se pronuncia. El argumento de Sol adopta una postura pragmática, donde el lector debe complementar la intención comunicativa del texto —es decir, reconocer su tradición—, ya sea modificando la voz o utilizando la mímica al simular las comillas con los dedos índice y medio de cada mano. Zamudio (2004) señala que en el principio de la escritura, el lector debía actuar como un decodificador, que al darle voz a la escritura, complementaba las limitantes de las grafías con la intención de que el mensaje se comprendiera.

El intercambio entre lectores es uno de los espacios que el docente planificó, evitando que fuera un acto azaroso, ahí ocurren los diálogos entre los integrantes de la comunidad que construyen el aprendizaje. La importancia y recurrencia a lo largo de las secuencias se explica debido a lo que Castedo (2003) señaló en sus investigaciones y consistía en que, a mayor edad de los participantes de los intercambios, específicamente en relación con la puntuación, sus argumentos al justificar sus decisiones eran mucho más sólidos, pues los asumían desde una postura personal.

En el intercambio entre los alumnos se observa el uso consciente de algunos conceptos metalingüísticos, como “cita” y “autoría”. Las reflexiones permiten visualizar el análisis metacognitivo que hacen sobre el lenguaje y sus posibilidades de aplicación. Reconocen que la “cita” es un concepto que implica reconocer que el texto pertenece a otro autor y en consecuencia cumplir determinadas normas, por ejemplo: la copia textual. En ese mismo proceso se reconoció que las citas presentan variaciones y que en ocasiones los autores parafrasean información para ofrecer al lector la interpretación que realizaron del texto, asimismo determinar si el punto va fuera o dentro de las comillas construyendo una convención que responde a intenciones de los autores o normas establecidas. Finalmente, exploraron el valor pragmático de las comillas, considerando su efecto en la entonación y comprensión.

El tránsito es interesante porque las comillas se exploraron desde una postura puramente visiva, donde el reconocimiento y la comparación fueron las principales herramientas para validar su uso. Sin embargo ese tipo de acercamiento no fue el único, debido a que los estudiantes las identificaron como portadoras de sentido, además de reconocer distintos usos como el de resaltar palabras o fragmentos, el cual no se adhiere a la convencionalidad pero se empleó con la intención de comunicar y evitar ambigüedades. El uso pragmático de las comillas fue significativo porque pocas veces se explora y se trabaja desde esta perspectiva. En esta progresión se identifica que la puntuación se desarrolla al mismo tiempo que la organización gráfica del texto (Ortega & Aguilar, 2021a)

5.4 ¿Se coloca tilde aunque no haya signos de interrogación?

La acentuación es uno de los aspectos que más inquietan a los profesores y en ocasiones es uno de los primeros criterios para determinar si el alumno sabe escribir o no. También es el elemento que se trabaja con mayor intensidad en la educación básica. En un primer momento, esta investigación se orientó hacia esa temática; sin embargo, cuando iniciaron las sesiones los futuros profesores mostraron una serie de limitaciones que dificultaban profundizar el tema, fundamentalmente porque muchos elementos de la acentuación se aprenden a partir de la observación de las palabras, en un sentido pragmático comprender la razón de la acentuación no les pareció tan relevante.

Los alumnos resolvieron las dificultades de acentuación mediante intercambios durante la revisión general de la reseña, si alguno de los compañeros conocía la escritura correcta de una palabra, la compartía. Los demás no preguntaban la razón, se limitaban a seguir lo que su compañero decía y continuaban con su lectura. El sentido práctico motivó las primeras revisiones sobre el tema.

> Ange: Aquí lleva acento ¿no?, separación, en la “o” //Hacen la corrección y continúan leyendo.
>
> (S30_rvg:370-371)

El trabajo que realizó Ange se relaciona con el principio básico de la revisión de textos, donde la escritura no simplemente se concibe, sino que se transforma. Las mejoras surgieron a través de sus intercambios, aunque en las primeras interacciones no se consideró

necesario la corrección que se proponía. Reflexionar sobre lo escrito permitió a los alumnos solucionar dificultades que sabían cómo atender, pero que al momento de producir el texto no se ubicaban en el centro de atención. Las modificaciones se consensaban con su compañera pero, cuando la respuesta era correcta, no se detenían a dialogar entre sí, solo cuando las argumentaciones no eran del todo convincentes (Möller, 2011).

El reconocimiento de la acentuación gráfica mediante la memoria visual no fue el único recurso que emplearon los alumnos para determinar dónde colocar la tilde. En los intercambios emplearon sus conocimientos previos y aplicaron reglas conocidas para tomar decisiones, así como para fundamentar sus respuestas.

> Ange: Sí está muy larga.
>
> Sol: Llevó lleva acento.
>
> Ange: No sé si sea una de las excepciones como por ejemplo dio no lleva acento //Investiga en el celular// Sí lleva acento.
>
> (S30_rvg:429-432)

Ange y Sol reconocen patrones generales como la acentuación de los verbos en el pasado perfecto en primera persona, pero también advierten que no es una regla infalible y que existen excepciones. Ange señala que “dio” no lleva acento a pesar de que está dentro de los rasgos generales de tiempo y de persona, no argumenta por qué “dio” no lleva acento debido a que su nivel de reflexión está en función de comparar la generalidad con la excepción. Se identificó, además, una relación entre el significado y forma en que se escriben las palabras, particularmente con el tiempo pretérito y la conjugación con la primera persona (Möller, 2011).

A medida que la revisión continuaba, surgieron diversos casos relacionados con la acentuación, las dificultades entre colocar o no la tilde variaron hasta el punto de decidir, en la misma palabra, si debía llevar acento gráfico o no. El planteamiento nuevo implicó un nivel reflexivo de orden diferente, donde era necesario recurrir al contexto para decidir su uso adecuado.

> Ange: Esta característica, ¿no lleva acento “esta”?
>
> Sol: No, porque ahí está el sujeto y el predicado //dudando//.

Ange: Sustantivo.

Sol: ¡Ándale! //Continúa leyendo//

Sol: “En esta colorida exploración hay un distintivo en todas las historias"

(S30_rvg:446-450)

Ange plantea una cuestión que no se resuelve de manera dicotómica, requieren de una explicación más amplia porque se determina por el sentido de las palabras que la rodean. Sol, a partir de la construcción de una regla que ella misma elaboró, comenta que la palabra no lleva tilde porque están presentes el sujeto y el predicado. Si bien es cierto que su respuesta no es del todo precisa, intenta formular la definición clásica: se emplea tilde diacrítica cuando “éste” se usa como pronombre y no se omite cuando actúa como demostrativo.[24] La confusión entre sujeto y sustantivo es hasta cierto punto común dentro de los salones de clases, pues suele confundirse la categoría gramatical (sustantivo), con la función sintáctica (sujeto). En el diálogo se identifica la ambigüedad en la definición y alcance de ambas categorías.

Las palabras cuya acentuación requirió reflexiones, suscitaron un mayor número de intercambios porque las estudiantes requerían asumir posturas y construir argumentaciones para decidir si colocar el acento gráfico. En este caso se planteó la duda respecto a las palabras que funcionan como interrogaciones o comparaciones. Esta situación es semejante a la anterior, porque no siempre se acompaña de signos de interrogación.

Docente: ¿Ya encontraron?, si gustan compartirlos para ir viendo.

Sol: //Lee lo encontrado// “Pues como él afirma” no lleva, porque no es una interrogación.

Kevin: Ese como es como de relación, como de comparación, no es comparación del todo, sino relación. Como por ejemplo, como tal, como la lectura, así lo están usando. Como todos, como un accidente, como ocurre, como una bella herramienta, como artista…. Es una relación, conecta una idea.

Docente: El suyo cómo iba //Dirigiéndose a Sol//

Sol: “Como él mismo afirma”

Docente: En este caso va alguien.

[24] La RAE estableció desde el 2010 que no era obligatorio colocar acentos gráficos a las palabras como “solo ” “éste” y “ésta” a menos de que exista ambigüedad, por ello no se limitó el intercambio y la charla a partir de esta dificultad. (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2025).

Kevin: Trae una idea, ese “como” lo usa como para sustentarlos, es un tipo de relación-comparación.

(S32_rvg:171-182)

La postura que aparece en el fragmento implica reconocer que no se aplicaron reglas ortográficas fijas, sino que se trabajaron en contextos específicos, siempre guiadas por las construcciones de los alumnos. Es en el campo de la discusión ente pares donde se genera el conocimiento y se elaboran hipótesis que se desechan o se consideran como parte del conocimiento que funcionará para dirigir sus formas de escribir (Castedo, 2003). La expresión de Kevin señala que la palabra “como” actúa como conector cuya función principal es comparar o expresar causa y eso funciona para diferenciarla de la interrogación (adverbio interrogativo).

La palabra “como” tiene un valor polisémico que exige precisar el efecto comunicativo que se desea provocar. En este caso los alumnos categorizan la palabra y emplean esa información para determinar de manera práctica si colocarán o no acento escrito. Kevin recurre a distintos ejemplos que construye para validar la norma que dedujo en conjunto. En sus distintos ejemplos los alumnos representan las palabras en sus contextos, es decir, añaden otras más para explicar el sentido semántico de la idea. El esfuerzo del alumno es importante porque intenta nombrar y clarificar la palabra a partir de su valor funcional, como lo señaló Ferreiro (2002a) en las construcciones psicolingüísticas el estudiante intenta articular la forma, la función y el significado.

La intervención del profesor tiene una intención principal: reorientar la reflexión cuando al solicitar explicaciones “¿El suyo cómo va?”, el alumno requiere hacer una lectura atenta para organizar y compartir sus hallazgos. Asimismo, necesita localizar fragmentos específicos que respalden su argumentación. Con esta intervención el profesor procura que el aprendizaje adquiera un sentido práctico, por ello, insiste en que argumenten los motivos de sus elecciones y se propicia que los estudiantes contextualicen sus elecciones mediante ejemplos que sirvan de modelo para expresar con mayor claridad lo que intentan comunicar.

Identificar las ocasiones en que las palabras: “cuándo” y “dónde” llevan tilde, resulta complicado en el caso de las interrogantes indirectas, es decir, cuando están integradas en la oración y la pregunta no se distingue con claridad. En los intercambios, los alumnos se

enfrentaron a esta dificultad: les resultó relativamente sencillo identificar los casos en que no correspondía la tilde, pero establecer las situaciones en que sí debía emplearse resultó más complicado.

> Kevin: Y aquí tiene otro. Está en el título "Cómo atrapar una estrella" Aquí lleva acento. Y ahí es cuando se usa como interrogativa… es que no sé qué otra forma puede ser.
>
> Docente: Es cuando se pregunta…
>
> Kevin: No necesariamente. Identifica algo específico, pero no una relación.
>
> Docente: Pero… Cómo atrapar una estrella es una pregunta sin signos, ¿no?
>
> Kevin: Pero ¿Hay preguntas sin los signos? Es pregunta.
>
> Docente: Cómo atrapar a una estrella ¿Es pregunta?
>
> Kevin: Es como una respuesta.
>
> Docente: No, la respuesta sería…
>
> Kevin: No… es como una duda ¿no?
>
> (S32_rvg:185-195)

En el fragmento se identifica que Kevin intenta justificar la acentuación de la palabra según la función que cumple dentro de la escritura; sin embargo, al ser cuestionado, duda de su respuesta. Reconoce que las preguntas se acentúan, pero no está seguro si la frase "Cómo atrapar una estrella", se refiere a una pregunta o a una afirmación, la dificultad se incrementa cuando solo relee el fragmento y no considera el contexto previo y posterior para inferir de manera global el sentido de la palabra. Lo que queda claro es que reconoce que las preguntas llevan acento, pero ese conocimiento no basta para interpretar correctamente la expresión "Cómo atrapar una estrella".

En la participación docente aparecen dos intervenciones que, en apariencia, en lugar de consolidar el saber del alumno, lo desestabilizan hasta devolverlo al punto inicial. Sin embargo, lo que se percibe con mayor intensidad es la conceptualización que tiene el docente sobre la enseñanza, la cual, lejos de limitarse a transmitir información elaborada, constituye un ejercicio donde reflexionar sobre un objeto de aprendizaje resulta fundamental, con el propósito de hacer comprensible el contenido. La tarea del profesor, en este caso, consiste en articular los saberes adquiridos con los nuevos, de modo que las estructuras de pensamiento se fortalezcan a partir de la información nueva (Rosas & Sebastián, 2008).

Ante la duda, los alumnos continúan explorando los textos para encontrar nuevas posibilidades de argumentación a partir de modelos de escritura. Durante la búsqueda, Sol localiza un fragmento que propicia otro momento de intercambio, considerando que el acento diacrítico en los adverbios interrogativos marca la tilde correspondiente.

> Sol: Me quedo pensando, aquí hay otros ejemplos. //Lee para los demás// "Juntos se pusieron a pensar cómo arreglar sus máquinas y cómo regresar a casa con ellas"
>
> Docente: Entonces podemos decir que cuando están preguntando sin que lleven signos llevan acentos.
>
> Sol: Sí, pero cuando son las personas las que platican de esa duda de cómo lo hicieron.
>
> Kevin: Como explicativa interrogativa.
>
> Sol: Ajá, No puede poner los signos de interrogación porque los está platicando.
>
> Kevin: Como de explicación e interrogación.
>
> (S32_rvg:203-195)

La construcción de una categoría que les facilitara identificar los casos en los que la palabra "como" lleva acento y con ello localizar un elemento importante y ese es la pregunta implícita, aquella que se construye de manera indirecta, lo fundamental fue señalar que se emplea cuando alguien más relata la historia. En este ejercicio se identificaron dos aspectos: el primero consistió en que se analizó la situación desde la posición del discurso, donde lo significativo del lenguaje cobra sentido; la otra, se refiere al contenido gramatical porque reconocen la presencia de una interrogación o una duda. La categoría gramatical de considerar a la duda o la pregunta como rasgo principal para acentuar aparece a partir de la experiencia y desde el análisis del lenguaje en una situación real de comunicación.

La construcción de los alumnos mostró avances significativos porque identificaron la pregunta indirecta como condición determinante para colocar la tilde, sin embargo, la argumentación no presentaba la solidez necesaria. El docente interviene para abrir nuevos espacios de diálogo, donde se exploran otras posibilidades que favorezcan profundizar en el contenido.

> Docente: No entendí la idea usted dice que no se ponen los signos cuando qué.
>
> Sol: Cuando lo están platicando.
>
> Docente: Alguien más lo está platicando.

Sol: Y ya es diferente con los signos de interrogación. Como por ejemplo, cuando en las planeaciones ya hacemos las preguntas, no las estamos platicando.

Docente: Es más como un diálogo.

Sol: Esta si son como más diálogo, porque las de las planeaciones yo las pongo más como en viñetas.

(S32_rvg:214-221)

En este momento se mantiene la idea de que la condición para tildar la palabra "como" se relaciona con una interrogante. Sol agrega una distinción más, cuando la pregunta es directa se deben colocar signos y además la tilde, cuando la pregunta es indirecta —se plantea dentro de un diálogo— se coloca tilde, pero no necesariamente signos de interrogación. Para reforzar su argumentación ejemplifica cómo lo emplea cuando formula preguntas en la planificación escolar. La relevancia de la argumentación es que la alumna evidencia una transición de la idea rígida de las normas gramaticales a un sistema de puntuación que se adapta de acuerdo con los casos que se le presenten.

La intervención del profesor, lejos de funcionar como una acción evaluativa, se plantea como una provocación para profundizar en la explicación. La pregunta directa y auténtica genera en el alumno la necesidad de organizar sus ideas y estructurarlas, de modo que utilice todos sus recursos para lograr que el profesor y los compañeros lo comprendan. También retoma argumentos relevantes para precisar el sentido de la idea, para identificar si realmente esas palabras deseaban emplear y si la interpretación docente se aproximaba al significado que ellos les atribuían, todo ello se configura como una especie de función fática que tiene el propósito de verificar la eficacia de la comunicación (Castedo, 2023).

Durante los intercambios relacionados con los acentos diacríticos, especialmente con los relacionados con los adverbios interrogativos, se repitió una situación previa: los alumnos dudaron si verdaderamente la interrogación era la causa de que se acentuara la palabra "como", esto debido a que leer en voz alta no lograron distinguir una diferencia entre la palabra con tilde o sin tilde. En esto radica la insistencia de Olson y Torrance (1998), cuando mencionan que la lectura y la escritura son parte de la cultura, de una serie de formas, no solo gráficas, sino también de pronunciación e interpretación que no aparecen tácitamente en la escritura, sino que deben aprenderse a través de la práctica social.

Kevin: Acento indicativo.

Docente: Indicar algo, ¿ponerle el acento es indicar algo?

Kevin: No necesariamente.

Docente: Bueno, un uso es indicar algo.

Kevin: Es que si lo leen sin acento o con acento no cambia.

Sol: A ver, lee con acento. //Kevin lee varias veces y no puede reconocer cuál de sus lecturas se refiera a la que ha efectuado sin acento y con acento// Es nuestra lectura, forma de leerlo, indicamos //Haciendo énfasis// Cómo el autor…

Kevin: Es que lo que queremos indicar es la situación, no el autor, no la relación con lo que tienen, sino indicar algo.

Docente: Ponerle el acento es indicar algo.

(S32_rvg:285-297)

La respuesta de Kevin indica una concepción de la escritura que relaciona elementos gráficos con los efectos de la lectura. Aunque al pronunciar el texto en voz alta no logró especificar la diferencia y señalar al acento como un marcador interrogativo, sí reconoció que los signos se emplean de manera distinta según el contexto. Cuando Kevin escucha los ejemplos que Sol expresó anteriormente: "cómo arreglar sus máquinas y cómo regresar a casa con ellas", al no reconocer la entonación, el alumno interpreta el enunciado como una indicación para arreglar la máquina o para regresar a casa. Las preguntas las asocia con las respuestas y no con las interrogantes.

El profesor plantea la interrogante que le permite al alumno reflexionar sobre la respuesta. El acierto no es lo determinante, sino observar el modelo de construcción del alumno. El error en este caso, funciona como una pauta para seguir el conocimiento, es como una especie de guijarros que el estudiante va dejando para identificar su proceso. En este caso el docente invita a los alumnos a añadir signos gráficos al enunciado y leerlos, para establecer la relación entre acento y la pregunta. En su defecto proponer eliminar el adverbio interrogativo y explorar otras posibilidades de interpretación.

En un primer momento, el colectivo trabajó los acentos como algo visual, recurrieron a sus saberes previos y, de manera muy esporádica, se apoyaron de sus dispositivos móviles y durante sus exploraciones lograron el consenso rápidamente, casi sin diálogo. También identificaron las reglas generales y las excepciones en la escritura de ciertas palabras. El

conflicto más intenso para los estudiantes apareció con los acentos diacríticos, en una primera etapa exploraron palabras como “este” y “esta”, lo que concluyeron es que el acento se colocaba cuando no acompañaba las características del objeto. Con la exploración de los adverbios interrogativos ocurrió una dificultad que se resolvería cuando el formador o el lector marcaba la entonación interrogativa, de lo contrario las dificultades regresaban y constantemente se encontraban en un vaivén entre tenerlo claro y confundirse.

5.5 ¿Después de comillas y un punto va mayúscula?

El uso de las mayúsculas generalmente se relaciona con casos muy específicos, que funcionan como reglas infalibles, tales como iniciar con mayúscula al principio del texto o colocarla después de un punto y seguido. Estos temas parecen sencillos y se pueden aplicar sin dificultad con un cierto nivel de memorización y conciencia al escribir. Sin embargo, a través del recorrido que han efectuado los alumnos se identificó que lo obvio no resulta serlo en muchos casos y que dentro de un texto aparecen necesidades e intenciones del autor que desbordan la norma. Weisz (1998) señala que los esfuerzos de los alumnos no se centran en recordar una regla, sino en integrarla a un texto, descubrir cuándo aplicarla y reconocer su función especializada.

Durante la revisión general, cuando los alumnos exploraron el texto por primera vez, generaron una relación significativa con una de las normas enseñadas desde las primeras etapas de la escritura escolarizada: los nombres propios deben registrarse con mayúscula. Trasladaron esta idea a que los nombres propios no se limitan a designar personas, sino que también hicieran referencia a premios o festivales.

> Kevin: Estos son con mayúsculas, como son premios, creo que van con mayúsculas.
>
> Docente: Mmm, okey, puede ser.
>
> Kevin: Creo que sí, porque son títulos.
>
> (S30_rvg:95-98)

Kevin reflexiona sobre el uso de las mayúsculas y genera una hipótesis relacionada con el empleo de las mayúsculas. Establece una relación entre el uso de la mayúscula en los nombres propios y en los títulos de los premios. El planteamiento de Kevin no responde a una regla cerrada, sino que parte de un saber previo para construir una explicación que

justifique el uso de esa letra y que le dé la posibilidad de hacer ajustes posteriormente, en caso de ser necesario. El docente, lejos de afirmar o negar el supuesto del alumno, deja abierta la interrogante para que se pueda discutir con mayor profundidad. La acción del formador no busca validar, sino propiciar el intercambio y favorecer la elaboración y relación de hipótesis con respecto a la escritura (Lerner, 2001).

La revisión es un proceso importante para pensar el mensaje desde la forma y el fondo. Cuando los escritores redactan una idea parece que establecen una comunión con la palabra y lo que dejan sobre el papel es cristalino y transparente, no obstante, cuando concluye la textualización llega la fase de confrontar las ideas con lo que se escribió y ahí es donde surgen errores e inconsistencias. En el siguiente diálogo, es claro que los alumnos reconocen que después de un punto va una mayúscula, pero esto solo lo detectan hasta el momento de la revisión, donde valoran su escrito desde la posición del otro.

> Sol: "… de la historia con los detalles que se encuentran ocultos. ¿podría indicar algo la ropa de los personajes?"
>
> Ange: ¿Pero no está en mayúscula? //Sol registra el inicio de la pregunta con mayúscula//
>
> Sol: //relee// "… de la historia con los detalles que se encuentran ocultos. ¿Podría indicar algo la ropa de los personajes? Nosotros descubrimos, en los cuentos leídos"
>
> (S30_rvg:413-419)

Cuando Sol relee el texto, Ange le cuestiona por la escritura de la palabra "pero" y le señala que debería ir con mayúscula al inicio de la oración. En esta primera revisión se hace corrección sin dialogar acerca de las causas, lo cual alude a que ambas coinciden en la interpretación de la norma. La revisión que la alumna hace es de corte visivo, debido a que ningún aspecto fónico determina el uso de las minúsculas y mayúsculas. Regresar al texto después de escribirlo permite localizar necesidades que durante la textualización no se identificaron, ya que el revisor se concentra en la forma con mayor detenimiento, lo cual facilita establecer relaciones entre los signos y su función dentro del discurso.

Cuando se escriben títulos que incluyen varias palabras, en ocasiones no se tiene claro cuáles de ellas deben llevar mayúscula y cuáles no. En el siguiente diálogo se identifica cómo los alumnos solucionan la dificultad, que se resuelve por medio de un consenso y las normas sociales. Cuando alguien registra ante alguna institución un nombre, ese registro se debe

respetar y se debe transcribir idénticamente como fue inscrito, a pesar de que las reglas ortográficas no lo contemplen.

> Docente: ¿Qué tiene lo del premio?
>
> Ange: Premio con "P" mayúscula, Oro también con mayúscula.
>
> Docente: ¿Y por qué van con mayúsculas?
>
> Kevin: Porque son títulos, nombres propios.
>
> Docente: ¿Son nombres propios de títulos?
>
> Kevin: No, son títulos, simplemente están registrados.
>
> Docente: Perdido y encontrado, solo tiene la "P" mayúscula.
>
> Kevin: Pero es diferente porque Nestlé sí lo registró con mayúsculas.
>
> Docente: Es como el nombre de las personas… De hecho, en las reseñas sí estaba registrado. //Sol y Ange asienten con la cabeza//
>
> Sol: Premio va con mayúscula, Oro también va con mayúscula.
>
> Docente: Y por qué va con mayúscula.
>
> Kevin: Porque son nombres propios de títulos.
>
> Docente: ¿Son nombres propios de títulos?
>
> Kevin: No, son títulos, simplemente lo registraron.
>
> (S30_rvg:413-419)

En el intercambio Kevin recupera una idea que ya había expresado: establecer una relación entre el nombre propio y el título de los libros, es decir, asociarlo por un nombre dado por convención. Cuando el docente le cuestiona si los títulos son nombres propios, el alumno se enfrenta a un conflicto que debe resolver, así que hace referencia a la convencionalidad y además complementa su argumentación aludiendo a lo observado en la reseña donde identificaron dicho uso. El argumento se basa en tres fuentes, en su relación título y nombre, en el registro ante una institución que valida la forma de escribir un nombre y en la referencia al consultar fuentes escritas.

Con sus intervenciones el formador generó una tensión entre lo que saben y lo que aparece en el texto, lo que suscitó la necesidad de construir explicaciones y aclarar lo que se omite por considerarse evidente. La pregunta: "¿Son nombres propios de títulos?" cuestiona la analogía que los alumnos habían dado por sobrentendida, pero al reconocer que no es tan

clara como suponían, se ven obligados a reformular la argumentación y añadir un elemento que deje en claro que tal vez no son nombres propios, pero que sí llevan mayúsculas por otras razones. En el fragmento se observa cómo el formador propició una situación auténtica para reflexionar sobre la escritura (Castedo, 2003).

Dentro de la revisión surge una situación en la que los alumnos se preguntan si después de un signo de interrogación o exclamación se debe escribir con mayúscula o minúscula. Según la norma gramatical estos signos cierran un enunciado completo, por lo que funcionan como un punto; sin embargo, es posible que no se consideren como enunciados independientes, por lo que se puede emplear una coma y continuar con una minúscula.

> Sol: Le hace falta acento a la "a" de cual.
>
> Kevin: Y empezar con minúscula en Uno, después del signo.
>
> Docente: ¿Por qué minúscula en uno?
>
> Kevin: Porque ya está hablando en otra oración u otro párrafo. No sé, pero el chiste es que no está empezando la oración, por lo tanto, no debe empezar con mayúscula.
>
> Docente: ¿No habíamos visto en algunos libros donde están las preguntas seguidas? //Los alumnos consultan los libros//.
>
> Kevin: ¡Ah!, no, terminaba la pregunta y empezaba con minúscula.
>
> Docente: Entonces acá qué, lo dejamos…
>
> Sol: No, yo pienso que sí va mayúscula. //El docente les propone ponerlo como duda, a lo que los alumnos le responden que no es necesario//
>
> Docente: ¿Entonces estamos seguros que va mayúscula después de la pregunta?
>
> Kevin: No sabemos el porqué, pero sí estamos confiados en ello.
>
> (S31_rvg:68-80)

Kevin y Sol expresaron posturas distintas, mientras él señaló que debía empezar con minúscula, ella mencionó que debía ser mayúscula. Como el formador observa que ninguno de los dos alumnos centró la discusión en el signo, ya fuera coma o punto, además en la revisión no se identificó, decide posponer el intercambio para ofrecer nuevas posibilidades de diálogo. El desacuerdo permitió al docente realizar un ajuste, no le dio la razón a ninguno, pero mantuvo abierta la incertidumbre como una buena oportunidad para regresar después a la problemática e intentar resolverla.

Para que el aprendizaje muestre progresiones, es necesario que el profesor permita las aproximaciones parciales, pues ellas constituyen el insumo necesario para que el conocimiento siga su cauce. El aprendizaje no es instantáneo y permitir que se desarrolle a su ritmo resulta fundamental. En el contexto de este diálogo se revisaron varios aspectos de la escritura, por ello resultó pertinente que el profesor pospusiera la duda para reformularla y proporcionar a los alumnos los materiales necesarios para que construyeran nuevas rutas argumentativas. La consulta de fuentes diversas fue una práctica que el docente promovió a lo largo del proyecto, por ello era importante ofrecer esos espacios de búsqueda, intercambio y reflexión (DGCyE, 2004).

En la siguiente revisión el formador recuperó la duda que plantearon respecto al uso de las mayúsculas después de signos de exclamación e interrogación. Para esa sesión llevó diversos libros que funcionaron como material de consulta, ya que uno de los principios fundamentales del proyecto consistió en que los estudiantes identificaran las normas gramaticales y ortográficas en contextos concretos, que reconocieran su función en los textos (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996). Mientras el formador orientaba la búsqueda en los documentos, Kevin se anticipó a explorar los libros.

> Kevin: Cuando terminan un signo de admiración te arroja una mayúscula directamente.
>
> Docente: En lo de las mayúsculas, después de un signo de interrogación o admiración, ¿quieren revisarlo en los libros?
>
> Kevin: Pues yo ya los encontré.
>
> Sol: Y tú, cómo los encontraste, que siempre va mayúsculas //Tomando los libros Kevin les muestra los casos en los que va las mayúsculas después de los signos//
>
> (S31_rvg:100-106)

Kevin mostró interés en identificar información y, desde una postura activa, exploró los libros, aun antes de que el docente diera la indicación. A partir de sus observaciones estableció regularidades que le permitieron afirmar que después del signo se coloca mayúscula inmediatamente, lo que modificó su planteamiento previo, en el que sostenía que después de los signos debía ir una minúscula y también aceptó que desconocía la respuesta. Fue a partir de su exploración cuando hizo una afirmación parcial que mostró mayor

seguridad. Para consolidar su argumento no se basó únicamente en su razonamiento personal, sino que recurrió a los libros como evidencias concretas para sustentar su afirmación.

El intercambio que ocurre entre Kevin y Sol es un aspecto fundamental que otorga validez al hallazgo. El conocimiento deja de ser un proceso individual para compartirse con los demás, así que adquiere un nuevo nivel de validación: el del otro. El consenso no lo determina una sola persona, sino el reconocimiento de la tradición escrita, el valor colectivo conferido a los textos. El libro funge como referente, pero no desde una posición unívoca, sino que los mismos libros les presentan variables que los estudiantes tienen para elegir y, al considerar al contexto les dan un sentido en el uso para comprender las normas y sus posibles excepciones.

> //Sol se aproxima para ver el ejemplo y Kevin identifica una variable//
>
> Kevin: Bueno en este caso no está aplicando.
>
> Sol: Pero es que ahí lleva una coma. Signo de interrogación y luego va coma.
>
> Kevin: Eso sí. Cuando se le pone la coma baja a minúscula. //Siguen explorando y los demás ejemplos les permiten establecer que cuando se interpone la coma entre el signo de interrogación o admiración con el texto se comienza con minúscula//
>
> (S32_rvg:106-111)

La construcción que Kevin realizó previamente le permitió definir una regla, la cual se estableció gracias a la observación: escribir una letra mayúscula después de un signo de exclamación o interrogación. Sin embargo, recurrir a la consulta de textos y establecer regularidades en la puntuación de cómo la emplearon los escritores, es uno de los quehaceres que les permitió profundizar en la norma (DGCyE, 2004). El alumno detecta la variable y entra en conflicto con sus hipótesis, pero la aportación de su compañera Sol le permite reformular su idea. La observación de Sol fue importante porque ayudó a Kevin a precisar y mejorar la regularidad que había identificado. Gracias al comentario de su compañera complementó su hallazgo al señalar que si aparece una coma se continúa con minúscula.

Dejar que la equivocación fluya de manera natural, sin espantarse ante su presencia, es una de las fortalezas de la práctica docente, pues ante la afirmación de que siempre se escribe mayúscula después de un signo, el profesor permite que esa hipótesis inicial se conserve como parte del proceso y evita el impulso de corregirlo de inmediato. El profesor

prepara los materiales necesarios, calcula el momento adecuado para recuperar la inquietud y permite la exploración de los libros. Deja que el error siga su cauce, hasta que los alumnos descubran por sí mismos la nueva variable (Castorina, 2013). Como parte de la evolución del error, el docente provoca el diálogo, porque en los textos seleccionados aparecerá la confrontación entre mayúsculas y minúsculas después de los signos, solo resta que los alumnos las identifiquen y reelaboren sus ideas iniciales.

> Ange: Pero la pregunta es por qué, ¿no?
>
> Docente: El punto es: hay que tratar que nuestro texto ya no tenga ningún error para poder enviarlo, aunque unas cosas queden pendientes. Aunque la pregunta de origen es saber el porqué, en este momento les parece si con base en las fuentes consultadas podemos decir: ¿cómo lo escribimos? //El docente puntualiza los acuerdos//
>
> (S32_rvg:112-116)

La posición del formador frente a la interrogante de Ange parece desafortunada porque no se aprovecha del todo el interés de la alumna por aprender. Sin embargo, la posición del formador es muy clara, él es el gestor del aprendizaje y su responsabilidad se evidencia cuando señala que en ese momento el objetivo es mejorar el texto en la medida de lo posible y con los recursos que disponen. Dar respuesta a Ange implicaría dos cosas: ofrecerle una respuesta directa y olvidar que el conocimiento se construyó a partir de la contextualización de la escritura o desviarse del objetivo definido al inicio de la sesión. En este caso resulta fundamental priorizar el objetivo inicial.

El formador no minimizó el deseo de Ange, ni lo declaró inválido; al contrario, lo consideró fundamental dentro del desarrollo de la conciencia lingüística. No obstante, él tenía clara la diferencia entre la enseñanza directa y aquella contextualizada, por ello dirigió las actividades hacia situaciones que generaran la reflexión y, en consecuencia, el conocimiento (Alegría & Cisternas, 2018). Dentro de la didáctica no es recomendable hacer pausas cada vez que surjan necesidades de abordar cuestiones teóricas que requieren de un nivel profundo de interacción y reflexión pues ello limita el desarrollo natural del aprendizaje. Contrario a lo que se pudiera pensar, el profesor analizó las dudas, reflexionó sobre los errores y entonces generó situaciones que les permitieron reconocer las causas de emplear ciertos signos.

Tradicionalmente la escritura se concibe como una actividad solitaria, y la escuela la ha tratado de ese modo desde hace muchos años, en ocasiones los alumnos se reunían a resolver dudas, pero sin verdaderos intercambios. A partir de los diferentes diálogos se observa que gran parte del conocimiento se construye en comunidad y de la misma forma se valida, desde las diferencias, los argumentos y las diversas aportaciones de los participantes.

> Docente: Dijeron: cuando va una coma después de la pregunta ya no es mayúscula.
>
> Kevin: Por ejemplo, no es pregunta necesariamente, cuando hay esos signos, se usan esos signos y si no hay nada de por medio y aparece cualquier letra, empieza con mayúscula, pero si antes de esas letras se interpone una coma, se cambia…. Los ejemplos solo marcan coma, pero no sabemos si aplica para dos puntos o tres puntos.
>
> Docente: Cuál fue el ejemplo que vio de la coma, nosotros tenemos el caso de que, si lo tenemos con mayúscula, pero solo para estar seguros. //El alumno muestra los pasajes de los cuentos donde se respeta la regularidad que identificó//
>
> Docente: Entonces si hay un signo, como una coma es minúscula, entonces en el texto que hicimos, ¿si lo tenemos bien?
>
> Aos: Sí.
>
> Docente: Entonces ese también lo tenemos bien.
>
> (S32_rvg:117-128)

En las deducciones de los alumnos formularon abstracciones a partir de la experiencia y de la observación de las regularidades de los textos. Consideraron el uso de la mayúscula en la escritura y no mediante la memorización de una regla que pierde sentido cuando se escribe de manera prolongada. La fortaleza de este aprendizaje es que está guiado por la experiencia, por una interacción auténtica donde los estudiantes parten de la contextualización para generar abstracciones, este es un rasgo de la cultura letrada, ya que la escritura constituye una forma de condensar una generalidad en palabras que necesitan ser comprendidas y contextualizadas por el lector (Olson & Torrance, 1998).

El texto que se sometió a revisión fue una construcción real de los estudiantes, cuya importancia radicó en que lograron argumentar el sentido de las palabras y sus intenciones comunicativas. La revisión de los textos no tuvo como finalidad principal presentarlo como libre de fallas, se convirtió en un recurso para la reflexión y para comprender la lengua como un sistema complejo de comunicación representado mediante la escritura y para observar los textos dentro de la complejidad de una práctica social. El profesor cedió su posición de

experto y delegó progresivamente la responsabilidad, modificando el contrato didáctico donde él es la única fuente de conocimiento y validación (Lerner, 2001).

La validación que realiza el formador no se fundamenta en su propio conocimiento, sino en las reflexiones de los estudiantes. Para que el saber sea auténtico, en lugar de imponer una respuesta, el formador genera una serie de preguntas que enriquecen y precisan la idea que los estudiantes desarrollan a lo largo de los intercambios: "Entonces, ¿ese también lo tenemos bien?" El cuestionamiento favorece la argumentación y los sitúa como sujetos de conocimiento, capaces de decidir a partir de construcciones que elaboraron colectivamente. En este caso, los quehaceres del lector permiten asimilar contenidos dinámicos que no se aprenden memorísticamente, sino a partir de la práctica constante (Lerner, 2001).

El docente retomó una de las dudas que no quedaron claras y que estaban relacionadas con el uso de las comillas: ¿Escribir letras mayúsculas está relacionado con las comillas? Compartió con los estudiantes esta inquietud, planteada como un cuestionamiento que sirvió para explorar y reflexionar sobre el empleo de las mayúsculas. El propósito fue generar intercambios a partir de dudas propuestas por los alumnos, lo que permitió generar argumentaciones sobre la lengua que se escribe.

> Docente: Yo tengo una duda. Casi siempre hablamos que después del punto va una mayúscula y aquí por qué general va con mayúscula. //El docente hace referencia que no existe ningún signo de puntuación antes de que se inicie con mayúscula.
>
> Ange: Es el nombramiento del general.
>
> Sol: Es que el General aquí es un título.
>
> Docente: Entonces va la mayúscula entre comillas cuando es un título.
>
> Ange: No, La mayúscula es porque es un título.
>
> (S34_rvg:55-60)

El formador manifiesta una de sus dudas, al hacerlo se posiciona como sujeto que aprende conjuntamente con los estudiantes, el desconocimiento no constituye una falta que deba castigarse o que provoque asombro. Los estudiantes no permanecen pasivos ni renuncian a la posibilidad de compartir con los demás lo que suponen. Ange señala que es el nombramiento del general y Sol comenta que en el caso planteado, "general" forma parte del título de la escuela. Las dos aportaciones parten de una perspectiva semántica y no puramente

gramatical, este aspecto rescata la importancia de contextualizar las normas, porque se asimilan como modeladores de significado y no como signos que acompañan las palabras de manera arbitraria (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996).

Al especificar de manera concreta la necesidad de saber sobre el uso de la letra mayúscula en el grado militar del general, el formador contextualiza la situación comunicativa que, al ser real, genera un alto grado de significatividad. La autoridad del formador se transfiere a los estudiantes pues no recurren de manera inmediata al maestro o a los diccionarios para solucionar la duda. Cuando Sol y Ange presentan sus argumentos el docente los concibe como posibilidades de aproximarse al fenómeno lingüístico, les permite interactuar para que entre los participantes elaboren hipótesis, para que, a través de los diálogos, cada uno profundice en la reflexión sobre el lenguaje y en consecuencia lo vaya comprendiendo mejor.

En la exploración de las mayúsculas aparece un fenómeno que regularmente no se considera en la enseñanza directa o prescriptiva y esta consiste en que, en un mismo renglón o en una frase, se presenten varios casos que dificultan las decisiones. Durante ciertos fragmentos se ha visto cómo las comillas problematizan el uso de las mayúsculas, así como la incidencia de signos como el punto o la coma. La posibilidad de revisar un texto con una función comunicativa auténtica permite visualizar esta complejidad, la cual no se percibe ni por docente ni por alumnos dentro de un esquema de enseñanza en el que predomina la memorización de normas.

> Sol: Con comillas o sin comillas esos nombres van con mayúsculas. Por ejemplo: general siempre va en mayúsculas.
>
> Kevin: No, general a veces va en minúsculas.
>
> Sol: Por ejemplo: cuando hablamos de doctor, licenciado, es un cargo.
>
> Kevin: Como un tipo título, de un nombramiento de algo o alguien.
>
> (S34_rvg:72-76)

Sol identifica una regularidad y sistematiza el uso de las comillas, aunque generaliza una regla a partir de su experiencia. Ella emplea la expresión “por ejemplo” para contextualizar su pensamiento y lo expone de manera práctica para argumentar su elección.

Kevin al contraargumentar coloca en el foco en la excepción a la regla. Sol añade que las profesiones no se escriben con mayúscula; sin embargo, en ciertos casos el nombramiento se personaliza y adquiere ese uso. El diálogo marca la diferencia y progresa hacia la conciliación sin entrar en conflicto, lo que ayuda a comprender mejor el uso de la mayúscula.

El uso contextualizado de cualquier signo implica un esfuerzo cognitivo por parte de los alumnos para organizar la información, elegir y justificar su elección. En este fragmento se observa cómo los estudiantes integran conocimientos descubiertos para establecer regularidades y precisar su aplicación.

> //El Docente plantea una situación donde se abren comillas y la primer palabra no es el nombre de una persona o de una institución.
>
> Docente: ¿Se empezaría con Mayúscula?
>
> Ange: Depende.
>
> Docente: ¿De qué…?
>
> Ange: Si es el nombre de una escuela.
>
> Docente: Si no es nombre de institución, ni de persona, ni título.
>
> Ange: Entonces no.
>
> Docente: ¿Tendría que ser necesariamente uno de esos?
>
> Ange: Sí.
>
> Docente: ¿Y por qué en este caso pusimos mayúscula?
>
> Ange: ¿Dónde?
>
> Docente: Aquí //Señala un fragmento donde no se cumple nada de lo mencionado//
>
> Ange: ¡Ah!, es que es un signo de admiración.
>
> Kevin: Es que nos dimos cuenta en otros textos que después del signo va con mayúscula.
>
> Docente: Entonces, ¿aquí sería con mayúscula si fuera otra palabra?
>
> Kevin: Sí tiene toda la razón.
>
> (S34_rvg:81-98)

En la viñeta se identifica que el aprendizaje necesariamente se vincula con la memoria, porque es gracias a esta última que se toman decisiones congruentes que impiden generar un número ilimitado de posibilidades para un conjunto reducido de situaciones. El planteamiento que se efectuó durante el recorrido se relaciona con la forma en que se

consolida la memoria de un saber. En este caso se plantea una dificultad, por qué una palabra que no es nombre propio, cargos específicos ni título, está escrito con mayúscula. La pregunta hace dudar, pero recuerdan que una de las regularidades señalaba que después de un signo, ya sea de exclamación o de interrogación, se escribe con mayúscula independientemente del tipo de palabra que le siga.

Lo que se pone en juego evidencia que hay una conciencia sobre las categorías de palabras que se emplean, se distinguen los nombres propios y los términos genéricos y se relacionan con un uso específico. De igual manera Kevin recupera una experiencia de lectura que le permitió advertir cómo estos dos aspectos estaban relacionados y no eran excluyentes ni procesos independientes, sino complementarios. Los alumnos identificaron que el uso de la ortografía implicaba ciertos grados de subjetividad, es decir, podían interpretarla y aplicarla de manera diversa. También reconocieron convenciones que se construyeron bajo una lógica comunicativa, se advierte un equilibrio entre lo que se dice y cómo se dice, aspectos mediados por el uso y la norma del sistema de escritura.

El recorrido de los alumnos comenzó con el empleo de las mayúsculas, recurrieron a normas rígidas y con apariencia de infalibilidad. Una de las correcciones que se empleó con mayor facilidad y sin necesidad de consenso, fue la relacionada con los nombres. Las dificultades comenzaron cuando las mayúsculas coincidían con el uso de las comillas o los signos de admiración o interrogación. Los alumnos dialogaron con mayor profundidad cuando establecieron matices, así como las excepciones a las normas que ellos mismos habían elaborado.

Las construcciones que hicieron los estudiantes partieron de un enfoque normativo y rígido del uso de las mayúsculas hacia un empleo más reflexivo, pues la elección de una letra u otra se relacionaba con aspectos semánticos y no puramente gramaticales. Se identificó que al escribir un texto se involucran muchos factores que trascienden el uso prescriptivo y que el escritor asume un papel activo en el que debe adoptar posiciones para elegir. Las transformaciones avanzaron hasta encontrar un equilibrio entre la norma y el uso, donde resulta esencial conocer la norma por medio de procesos reflexivos para romperla cuando la necesidad comunicativa lo demande.

5.6 El punto: marcador de sentido en la escritura

Los signos de puntuación en contextos reales y actuales adquieren nuevos usos, es claro que con la tecnología sus significados se diversificaron y trascienden el texto convencional. Aunque el punto visualmente es idéntico y no ha sufrido modificaciones, en la programación de computadoras o en las direcciones de correos electrónicos tiene una función diferente (Möller, 2010). El punto cumple muchas funciones entre ellas separar en sílabas, marcar abreviaturas, entre otras, que en la práctica actual se han reducido sustancialmente a la separación de ideas, de párrafos y a la finalización de un texto.

El antecedente histórico del uso del punto se encuentra en la Edad Media, hacia el siglo VII, cuando era la representación gráfica más utilizada porque marcaba el inicio de la *sententiae*. El uso determinó la vigencia y el valor del punto, el cual llega hasta la actualidad. En ciertos ambientes textuales puede confundirse con la coma, actualmente el punto suele asociarse con las pausas sonoras. Estas dos vertientes tienen que ver con las dos tradiciones que permanecen en la escuela, mientras algunas prácticas privilegian la norma como único valor verídico, están aquellas prácticas que enfatizan la funcionalidad del texto y las intenciones comunicativas (Möller, 2010).

El uso del punto se asocia recurrentemente con una separación o con la conclusión de la idea. La definición resulta demasiado amplia, por lo que hay preguntas que aparecen de manera natural: ¿Cuándo termina una idea completa? ¿Cómo reconocer cuándo una idea es independiente de otra? En la exploración de los textos que los estudiantes realizaron surgieron algunas de estas incógnitas, pues, como se ha observado, la revisión de los textos en la escuela habitualmente no se guía bajo principios reflexivos.

> Kevin: Esto no me agrada aquí porque separa ideas //Hace referencia a un punto y seguido que se encuentra en un párrafo// Un punto y seguido tiene sus reglas, separa ideas pero entrelaza una idea de otra. //Relee el texto y menciona que para él es un punto y aparte y no un punto y seguido//.
>
> Docente: Sí estoy de acuerdo coincido en que no es la misma idea.
>
> Kevin: Esto es punto y aparte.
>
> Docente: Eso no sé, pero sí entiendo lo que dice, que esta es una idea y esta es una diferente. //Señalando con el marcador las ideas que están en el escrito.

Kevin: Entonces, yo cuando separo, no sé si lo hice bien, pero yo cuando separo las ideas, literalmente le doy vuelta a la idea, entonces voy a un punto y aparte.

Docente: Si quiere póngale ahí para que con las flechitas no se nos olvide lo que era. //El alumno sigue leyendo//

(S30_rvg:83-94)

El reconocimiento que hizo Kevin sobre el uso del punto, se efectuó desde una perspectiva semántica, lo vinculó con la función de separar ideas. En esta aproximación se identificó la tradición histórica que se asume al punto como recurso para separar enunciados independientes. La relación que hizo el estudiante también se vinculó con la elaboración del discurso, asociando términos como continuidad y cambio. La expresión de que el punto es un organizador para estructurar y ordenar el discurso surgió de manera conceptual y se asoció con una regla que integra elementos narratológicos.

Cuando Kevin señaló: "yo cuando separo las ideas, literalmente le doy vuelta a la idea, entonces voy a un punto y aparte", se comprende a la escritura como una forma de pensamiento, no se trata de generar una relación entre lo que se desea expresar y la organización de las palabras. Kevin todavía no comprendía cómo establecer esa relación, pero reconoció el papel de la puntuación en la organización del párrafo. Al respecto se dice que el nivel que muestran los futuros docentes es mucho más avanzado al considerar al punto como algo más que una simple pausa en la respiración (Castedo, 2003).

Durante el proceso de revisión entre pares, cuando se encontraban con la decisión de separar ideas por un punto, una de las constantes fue justificarlo con el cambio de intenciones. Sin embargo, hubo algunos intercambios donde el principal argumento fue que deseaban poner el punto para que el lector no se quedara sin aire, pero rápidamente lo abandonaron al identificar que la idea quedaba incompleta o no se entendía si era correcto colocar el punto en ese lugar. En este sentido se reconocen justificaciones avanzadas al centrar la puntuación en la separación de enunciados, pero añade un elemento, ideas que guardan relación con el planteamiento del párrafo porque se entrelazan entre ellas (Dávalos, 2016).

Cuando el estudiante revisó el texto junto con el formador, se detuvo para reflexionar sobre el uso del punto. Al considerarlo como un separador de ideas, se dio cuenta de que estaba colocado junto a una conjunción, que construye una unidad de sentido. La duda resulta

relevante porque el alumno reconoce que el uso plantea una disyuntiva, mientras que la conjunción une y el punto separa, ¿Cómo es posible que aparezcan juntos y por qué? Estas son las preguntas de fondo ante la observación que hace.

> //De pronto se detiene y le relee el texto al docente para expresarle la siguiente duda//
>
> Kevin: No entiendo ese "como".
>
> Docente: ¿En dónde?
>
> Kevin: //Releyendo// "También encontramos que el autor juega con los signos de puntuación y toda la página para darnos atención a momentos o situaciones especiales. Como en la página del libro…" No lo entiendo.
>
> Docente: ¿Lleva acento?
>
> Kevin: No entiendo a qué va la idea de ese "como" //Vuelve a releer// "como en la página del libro *Lo que construiremos*…" Ósea esta idea viene desde acá o ésta ya es otra aparte //El comentario va encaminado a determinar la pertinencia del "como"//
>
> Docente: Yo pienso… a ver, que esto es esa ilustración.
>
> Kevin: Y a lo que yo entiendo esto se conecta con esto.
>
> Docente: ¿Entonces esto sería aparte?
>
> Kevin: No, sería quitar, ósea… //Vuelve a releer el texto// "a momentos o situaciones especiales" Punto y aparte.
>
> Docente: Pero son las cosas con las que juega el autor, ¿no se referirá a eso?
>
> Kevin: Por eso le pregunto, ¿usted entiende que viene de acá?, o ya es totalmente aparte de esto.
>
> Docente: No, sí siento que es otra idea.
>
> Kevin: Pero, ¿sí estará bien este punto y luego, luego punto y seguido? //"También encontramos que el autor juega con los signos de puntuación y toda la página para darnos atención a momentos o situaciones especiales. Como en la página del libro… ¿O no sería una coma?
>
> Docente: No, coma no creo que sea, porque no es la misma idea.
>
> (S30_rvg:195-219)

El análisis que realizó Kevin le permitió identificar la relación entre el punto y la separación de ideas. La duda que planteó estaba relacionada con la continuidad y la ruptura, es decir, si se quita el punto la idea continúa y el hecho de señalar la página del libro actúa como una conjunción, pero si se coloca el punto, es una idea distinta que no tiene relación con lo anterior. Kevin releyó varias veces el fragmento, pero continuó la duda, la percepción

le permitió descubrir una ambigüedad y se preguntó qué querían decir al escribirlo. El cuestionamiento le permite identificar la relación del punto y el significado que transmite.

Figura 4 *Fragmentos de la revisión de Kevin*

También encontramos que el autor juega con los signos de puntuación y toda la página para dar más atención a momentos o situaciones especiales. Como en la página del libro "Lo que construiremos", donde menciona armar y desarmar.

Ilustración 3

Nota. Figura 4 revisión de la reseña

El formador releyó junto con el estudiante para favorecer la comprensión del planteamiento, ya que el estudiante lo hizo desde la función pragmática dentro de la lectura. El formador hizo una sugerencia en forma de planteamiento: "¿O no será una coma?" El alumno mantuvo su propuesta porque su percepción lo llevó a ver el texto como algo fragmentado a partir del punto. Ese mismo razonamiento que le impidió observar al texto como algo integrado.

El formador también se colocó en el papel del estudiante, tal como lo percibió: fragmentado a partir del punto. Bajo este reconocimiento surgió la necesidad de puntualizar, por ello, el formador dejó pendiente esa acción para un momento posterior de intercambio más profundo. En la revisión se reconoció que el punto y seguido debía colocarse cuando concluyó una idea completa. La relectura funcionó para identificar cuándo el uso de la puntuación no favoreció la intención comunicativa de los escritores. El conocimiento que tenía sobre su uso le permitió resolver con relativa facilidad la dificultad que observó.

> Sol: "Es muy impresionante el rol que toman los personajes en las ilustraciones, pues nos hace ir más allá de la historia con los detalles que se encuentran ocultos". Va punto.
>
> Ange: Sí
>
> Sol: //Volviendo a leer lo construido// "Es muy impresionante el rol que toman los personajes en las ilustraciones, pues nos hace ir más allá de la historia. Con los detalles que se encuentran ocultos"// Se da cuenta de que la escritura requiere un ajuste y colocan una coma//
>
> (S30_rvg:401-408)

En el fragmento anterior se observó que Sol reconoció que en la escritura inicial el punto no generó una idea nueva, pues no contenía un verbo en el fragmento: “Con los detalles que se encuentran ocultos”, dicha frase funcionó más como un complemento circunstancial. Ange, con quien realizó la revisión en parejas, estuvo de acuerdo con la observación, así que no se produjo ningún intercambio. Sol reconoció que el punto no favorecería la intención comunicativa, pero sin una reflexión profunda optó por cambiar el signo, pues si el punto no era pertinente porque la idea no concluía, entonces utilizó la coma como un equivalente, sin considerar plenamente el sentido de la escritura.

Los puntos y las comas son los signos más empleados por los alumnos de todos los grados académicos, debido a que sobre ellos recae gran parte de la organización textual (Möller, 2010). Sol recurre a una lógica en la que la fragmentación responde a la necesidad de organizar el discurso, para ello se apoya en los signos de puntuación y trabaja con ese juego de equivalencias, sin reconocer una construcción más fluida que le permita prescindir de ellos. Los estudiantes reconocen los signos de puntuación como elementos indispensables para organizar la intención comunicativa, bajo el criterio de unidad y separación.

Cuando se usan los dos puntos en algunos títulos, cumplen funciones específicas, como separarlo en dos enunciados. En ocasiones, los dos puntos sirven para ampliar el contenido del título y ofrecer una explicación más detallada. Otro uso es establecer relaciones con la causa y el efecto, lo cual puede incluir la exposición de un problema, la manera en que se lograría su solución. La relación entre una idea general y otra más específica en ocasiones anticipa el desarrollo del tema en el documento. En este caso, los alumnos se enfrentan al uso de los dos puntos por un punto.

> Docente: Reseña del autor: Oliver Jeffers… Y los dos puntos para qué se usarían ahí.
>
> //Se quedan pensando por un momento//
>
> Sol: Los dos puntos se usan para omitir algo.
>
> Kevin: Yo no los veo necesarios, pero me gusta así, reseña del autor Oliver Jeffers. //Sol sonríe porque no está muy convencida del argumento de Kevin quien señala que no les ve la utilidad a los dos puntos, es decir, no la entiende, quien vuelve a argumentar//
>
> Kevin: En este caso de la reseña sí, porque son blogueros y se dedican a hacer reseñas por eso ponen los dos puntos porque ponen prácticamente lo mismo.

Docente: Entonces si los pusiéramos los pondríamos en reseña.

Kevin: Pero como nosotros no nos dedicamos a hacer reseñas.

Docente: Pero si hicimos una.

Kevin: Pero no nos dedicamos a eso.

Docente: Quiere decir que como ellos hacen muchas reseñas por eso usan los dos puntos, pero como nosotros no tenemos muchas y solo va a ser una, entonces le ponemos punto //Los demás compañeros asienten y optan por desechar la posibilidad de escribir los dos puntos//

(S31_rvg:18-34)

Como se observa, Sol señaló que los dos puntos funcionaban como recursos para elidir información, su hipótesis no resulta consistente con las normas gramaticales, pero logró realizar una aproximación que tuvo que ver con el efecto que producían los dos puntos sobre la idea que se manifestaba en el título. En cambio, Kevin no les vio utilidad, señaló que era únicamente un elemento que funcionaba para separar, no identificó con claridad el tipo de separación que generaba, por ello propuso eliminar los dos puntos. Al percatarse que su compañera no estaba del todo convencida, Kevin decidió argumentar nuevamente para aclarar la idea y lograr que su justificación fuera más convincente.

Kevin hizo una buena aproximación al uso de los dos puntos, señaló que quienes publican reseñas periódicamente utilizan los dos puntos para especificar de qué tratará el texto reseñado, por ello dijo que si se usaran los dos puntos sería posterior a la palabra reseña. En este caso la aportación de Kevin coincidió con lo establecido por la gramática y los puntos se emplearían para separar el título y precisar su función, en este caso, el tipo de reseña que se presentaba. Aunque formuló su hipótesis a partir de lo que observó en las diferentes reseñas, optó por sustituir los dos puntos por un punto y seguido.

La posible justificación es que usaron el punto para separar ideas que semánticamente no estaban tan alejadas y esa interpretación les daba la opción de emplearlo en el título. En este caso el argumento que prevaleció fue usar los dos puntos con la función de separar partes complementarias. No se lograron explorar otras posibilidades con relación al uso de los dos puntos, así que el punto se volvió a emplear como uno de los signos que se aprovechan con mayor recurrencia para solucionar las dificultades que no permiten explorar otras soluciones.

El punto funciona de manera genérica para separar ideas, pero no siempre se distingue el grado de separación que establece (Dávalos, 2016).

Por su parte, el uso de la coma se relacionó frecuentemente con la cadencia del texto y con las pausas retóricas que hace el lector. En el siguiente diálogo se observa que los escritores lo asocian con la necesidad de tomar aire.

> Kevin: //Relee el pasaje al que se refieren las compañeras// "Un aspecto importante que nos atrapó en sus historias fue la forma de tratar temas complicados mediante situaciones fantasiosas con las que los niños se sienten identificados y los adultos se trasladan a sentirse como niños". Casi se le va el aire.
>
> (S33_rvg:20-23)

Kevin recreó varias veces la lectura en voz alta, lo cual influyó para que la complejidad de la construcción no se articulara con la prosodia y generó la impresión de que requiere un signo de puntuación. Kevin volvió a leer como lo hizo el lector externo, sin embargo, ni el lector externo ni Kevin identificaron, que leer implica construir significados, no simplemente decodificar un conjunto de signos. Con el propósito de hacer menos pesada la lectura del texto, se propuso colocar un signo de puntuación. En este proceso se identificó que la reflexión sobre el lenguaje les generó la necesidad de colocar un signo, aún no definieron cuál, pero consideraron que es necesario detenerse a valorar lo escrito.

El intercambio es una de las condiciones didácticas que permiten generar hipótesis, contrastar información y determinar soluciones a las problemáticas que se plantean. En el intercambio se identificó que los estudiantes dejaron de lado por un momento las condiciones semánticas del texto y centraron su atención en cuestiones prosódicas, esto se evidenció cuando su recurso principal para explorar nuevas posibilidades fue leer en voz alta.

> Docente: Pero ahí qué hay pues. //Los alumnos se detienen para analizar el texto//
>
> Ange: ¿No se podría poner una coma aquí en historias? //Sol relee a partir de la propuesta//
>
> Sol: "Un aspecto importante que nos atrapó en sus <u>historias, fue</u> la forma de tratar temas complicados mediante situaciones fantasiosas con las que los niños se sienten identificados y los adultos se trasladan a sentirse como niños"
>
> Ange: No, como que se siente algo trabado.
>
> Sol: Es que la "y" ya puede sonar como pausa. //Kevin asiente con la cabeza//

Docente: Entonces la “y” no va o ¿Cómo?

Aos: Sí.

(S33_rvg:24-33)

Ange sugirió la idea de colocar la coma, Sol aceptó la propuesta y leyó en voz alta para comprobar la pertinencia de lo dicho. Ange detectó que no sonaba bien, en este caso, el error no se consideró negativo, ni representó un elemento que desanimara al colectivo, fue una actividad significativa basada en la construcción y la reconstrucción de los sujetos con relación al significado de la escritura (Castedo, 2003). La validación fue colectiva porque ellos estaban atentos discutiendo dentro del grupo, fue una actitud que representó un posicionamiento propio de escritores que intentaban comunicar algo y no de alumnos que mecánicamente pretendían resolver una situación impuesta por el profesor.

Durante el proceso de revisión, el formador estimuló el trabajo sobre el texto desde una perspectiva didáctica, donde la lectura no fue solamente un quehacer que fortaleció la comprensión o interpretación del texto, sino que también permitió organizar, ajustar y reescribir. Se consideraron los efectos de la puntuación como uno de los quehaceres que deben lograr antes de presentar su texto en público. Sol señaló que la conjunción “y” puede cumplir la función de una pausa similar a la de una coma, en este caso se reconoció el sentido prosódico de la redacción, donde el lector pudo regular la velocidad y realizar pausas que le facilitaran la claridad comunicativa y hacer más comprensible el texto para los oyentes (Peláez, Wallace & Dapino, 2025).

Identificar problemáticas relacionadas con el sistema de puntuación resulta complejo y aún más desafiante cuando se intenta modificar el texto para adecuarlo a las intenciones de los escritores. En el siguiente diálogo los alumnos muestran dudas ante el error y se preguntan qué decisión es la más pertinente: cambiar la oración, añadir un signo de puntuación o dejarlo como estaba. El intercambio gira en torno a lo que cada alumno consideraba adecuado.

Sol: No, sí está bien, lo que decimos es que le falta algo para que no sea tan pesado.

Docente: ¿Qué le faltaría?

Sol: Podemos poner un punto y ya seguir con otra idea.

Ange: ¿O en complicados? //Después de hacer la propuesta mueve la cabeza de manera negativa y los demás apoyan la decisión de que ahí no va una coma//

Sol: Es que no sé qué.

Docente: ¿Coinciden en que ahí necesita qué?

Sol: O quitar.

Docente: La solución es quitar, ¿solo quitando podemos solucionar eso?

Ange: No.

Docente: ¿Cómo más?

Kevin: Pero sí se puede quedar así, ¿no?

Docente: Entonces no hay un problema ahí o ¿sí?

Ange: Yo creo que sí.

Docente: Cuál es el problema.

Ange: Problema como tal, no, lo que pasa es que queremos que no se escuche el texto sin un solo respiro.

Docente: //Registra la observación// "Creemos que es mucho texto para un solo respiro"

(S33_rvg:43-62)

Los estudiantes emplearon la puntuación como un objeto de reflexión porque facilita la lectura de lo escrito. Al socializar sus dudas con otros, analizan la necesidad del texto dentro de un contexto específico, la exploración surge de la relectura en voz alta, debido a que asociaba la dificultad de respirar al leer el escrito en voz alta (Castedo, 2003). Los alumnos problematizaron la situación al ofrecer diferentes soluciones, como colocar un punto, quitarlo o dejarlo. El formador contribuyó con sus intervenciones para ayudarles a decidir si el texto iba a cambiar o simplemente se quedaría como estaba.

El análisis que los estudiantes hicieron se centró en el nivel prosódico, consideraron necesario que el texto incluyera signos que facilitaran la lectura en voz alta. Esta preocupación es relevante para ellos porque en la planificación de la reseña que construyeron señalaron que su texto se escribiría para leerse en voz alta, frente a un público que se relacionara con el trabajo en el aula. La preocupación de los alumnos fue organizar el discurso, debido a que al ser una oración extensa fue posible que los lectores se perdieran y no comprendieran, además, al no existir signos de puntuación pudieron tener dificultades para hacer una pausa y tal vez enunciar el silencio en un lugar imprevisto.

El formador no coordinó las actividades como corrector de textos, sino como mediador, como alguien que facilitó la negociación de decisiones consensuadas. Por ello las dudas de los estudiantes no se consideraron desviaciones de la norma, sino como auténticos procesos de construcción en las que el desacierto resultó necesario para aprender. La duda generó aprendizajes y no representó un obstáculo, sino que evidenció el modelo de construcción con relación al sistema de puntuación, pues lo consideraron un objeto de reflexión al analizar la pertinencia de los signos y cuando intentaron precisar con claridad para qué se usaría. La tarea principal de los estudiantes fue comprender cómo funcionaba el punto dentro de la oración, ya fuera como una simple pausa o como un elemento que influyera en el significado que proyectó.

Desde que comenzaron a interactuar con el punto y seguido, los estudiantes lo identificaron como un separador de ideas. Señalaron que el punto funciona para marcar el fin de una idea completa. En la práctica, conforme aparecieron casos que no tenían delimitada la estructura de cláusula, no fue tan sencillo determinar el uso del signo. En este caso, si la norma no es clara en el discurso, tampoco lo será en la práctica, pues no se aportaron los suficientes argumentos para determinar cuándo emplear una coma o dos puntos en lugar de un punto y seguido. Dentro de los diálogos se observó que el punto y seguido marcaba una ruptura con la idea anterior, mientras que la coma y los dos puntos mantenían una relación, ya fuera directa o indirecta.

Dentro de las exploraciones de corte pragmático, en ocasiones esporádicas y de manera indirecta, los estudiantes aludieron al sistema de escritura como elemento cultural que no representa la transcripción gráfica de la idea de manera directa, sino que el lector introduce ciertas pausas de acuerdo con la intención que desea comunicar, a pesar de que no existan signos de puntuación. En cada una de las propuestas de los alumnos relacionadas con el uso del punto y seguido estuvo presente la idea de que funciona como separador de ideas, aun en los casos donde deseaban emplearlo para marcar una pausa. Las decisiones de usarlo siempre se ponderaron bajo el criterio semántico, a pesar de que en ocasiones la dificultad que visualizaron era principalmente de carácter prosódico.

Durante la revisión general, los alumnos intercambiaron ideas a partir de varias inquietudes, entre las cuales se encontraron los acentos diacríticos y algún uso de la letra “z”,

las resolvieron relativamente rápido, pero no se describieron en el presente capítulo porque no guardaban relación con el sistema de puntuación. Durante la exploración, los alumnos mostraron que se detenían a reflexionar más con respecto a las dudas que implicaban tomar decisiones para vincular el sentido del texto con su representación. El empleo de la coma fue un reto para los alumnos, por lo que optaron por profundizar en su conocimiento.

5.7 Un paseo con Ixca Cienfuegos

En este capítulo se realizó un paseo con Ixca Cienfuegos, el profesor de la *Región más transparente,* porque al igual que él, se observaron cuidadosamente los procesos de los alumnos cuando emplearon el sistema de puntuación, se intervino lo menos posible para que ellos elaboraran sus deducciones a partir de los intercambios. Así como Cienfuegos aparece como el mediador entre el México moderno y el México ancestral, el docente medió las construcciones iniciales y los avances que se dieron durante el proceso de revisión. Este recorrido evidenció que la reflexión sobre el sistema de puntuación es necesaria. La enseñanza memorística de reglas de puntuación puede ser un apoyo, pero es insuficiente si no se construye a partir de la experiencia, de quehaceres específicos de lectura y escritura que permitan resolver las dificultades en el texto y no simplemente detectarlas.

El sistema de puntuación no es una carrera ascendente; es más bien como una espiral de libreta que sube y baja, que presenta retos distintos porque las necesidades comunicativas también varían y se complejizan a medida que el alumno adquiere un mayor dominio del sistema de escritura (Möller, 2010). Durante la revisión del texto, los estudiantes elaboraron construcciones que a veces desecharon, aunque les sirvieron para solucionar otras con semejanzas. Establecieron regularidades útiles sólo para algunos casos y al intentar reproducirlas en otras situaciones parecidas fueron ineficaces. Sin embargo la constante fue que llegaron a las soluciones cuando asumieron los quehaceres propios de los lectores y escritores (Lerner, 2001).

Las acciones de los estudiantes y el formador durante la revisión general fueron diversas, se organizaron en una tabla algunas de ellas para identificar las aportaciones de cada etapa de la investigación. Los elementos se rescataron de cinco sesiones de revisión general (de la sesión 30 a la 34), mismas que permitieron observar aspectos como las modificaciones y sus distintos tipos.

Tabla 2 *Número de participaciones durante la revisión general*

No.	Participante	Propuestas a modificar	Justificación gramatical	Identificación de errores	Consulta al docente	Dudas o desacuerdos	Total
1	Angélica	9	9	8	2	4	32
2	Sol	6	7	4	2	3	22
3	Kevin	10	8	5	3	4	30
4	Docente	6	6	2	0	3	17
	Total	31	30	19	7	14	

Nota. La tabla muestra numéricamente las participaciones de los estudiantes y el docente

El conteo de las participaciones no refleja su calidad, lo cual no resulta significativo, pues dicho aspecto se valora a partir de los fragmentos recuperados. Lo que sí permite analizar esta tabla, que enumera las participaciones de los involucrados en el proyecto, es que los estudiantes tuvieron un rol más activo que el profesor, pues en ningún aspecto participó más que ellos, lo que evidencia su rol como mediador, aunque al mismo tiempo se observa que el docente no está distante sino que permanece involucrado en los procesos que lleva a cabo con los alumnos. La tabla también muestra que las interacciones se basaron en la escritura de la reseña y en la intención de realizar modificaciones.

Las reflexiones a las que llegaron los estudiantes no fueron el resultado de una acción espontánea; la labor docente fue importante. En el desarrollo de este capítulo, cuando, en los fragmentos intervenía el profesor, se interpretó de su rol y su actuación didáctica. La siguiente tabla muestra las formas de participación del colectivo

Tabla 3 *Participación durante los intercambios*

Participantes	Tipo de participación en los intercambios de acuerdo con el sistema de puntuación
Kevin	Valoración funcional, prosódica y auditiva
Sol	Prosódica y pragmática
Ange	Semántico, pragmático e inferencial
Docente	Metalingüística, inductiva, exploratoria, clarificadora y sistematizadora

Nota. La tabla muestra el tipo de participación de los estudiantes y el docente

El docente planteó las preguntas necesarias, no tuvo el protagonismo de los intercambios, preparó los materiales que permitieran a los estudiantes encontrar semejanzas, los acompañó con modelos escritos que sirvieron de referentes de consulta, propició la ruptura del contrato didáctico y fomentó acudir a los textos como una fuente de saber independientes del profesor. Por ello, su accionar se colocará en el foco de atención durante el siguiente capítulo, sin

descuidar las construcciones de los alumnos, ya que de las situaciones didácticas que plantee el profesor, dependerá el aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO VI. CONSTRUCCIONES SOBRE EL USO DE LA COMA. DIÁLOGO CON EL SIRVIENTE CRISPÍN

> "Crispín: -¡Oh, admirable coma! ¡Maravillosa coma! ¡Genio de la Justicia! ¡Oráculo de la Ley! ¡Monstruo de la Jurisprudencia!"
>
> Jacinto de Benavente (1986)

6.1 Decisiones de escritura

Emplear el sistema de puntuación implica conocimientos que no son estáticos y requieren de una serie de procesos reflexivos que vinculan las intenciones comunicativas. Durante la revisión general los participantes exploraron situaciones como el uso de las comillas, la mayúscula y el punto y seguido; no obstante, durante el trayecto se identificaron marcas de puntuación que les costaban mayor trabajo utilizar, sobre todo, fueron aquellas que tenían diversas maneras de manejarse e implicaban una toma de decisiones. Desde el inicio, el uso de la coma les demandó retos que intentaron solucionar pero definitivamente el acuerdo fue conocer sus aplicaciones para emplearlas con efectividad en su reseña.

Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro, y García (1996) señalan que la dificultad al momento de emplear los signos de puntuación radica en asumir simultáneamente el rol de lectores y escritores, pues desdoblarse en estas actividades resulta difícil a cualquier edad, ya que se procura que el texto respete con claridad la idea que desea comunicarse. La escuela, denominada como tradicional, ubica al docente en un nivel superior al del alumno, donde su saber es considerado el único valioso e importante. Desde la visión del docente que todo lo sabe, al alumno únicamente le queda apropiarse de reglas y someter su escrito al juicio del profesor, quien señalará los errores con tinta roja.

La omisión del papel del escritor en la escuela ha provocado que alumnos universitarios y normalistas no desarrollen una escritura eficiente y sus textos carezcan de claridad porque no regresan a ellos, no los reflexionan y no consideran al receptor (Carlino, 2004; Dávalos, 2024). Decidir por qué usar o no un signo de puntuación es una de las construcciones que se identifica cuando el alumno asume el papel de autor, al escribir y

revisar imagina a su receptor, al lector que ha modelado mediante proyecciones y con quien busca comunicar su reseña de la manera más eficiente.[25]

El uso de los signos de puntuación aumenta de manera más constante conforme los alumnos avanzan en su escolaridad (Castedo, 2003; Wallace, 2012). Este es un factor que influyó para que los estudiantes se detuvieran a reflexionar con mayor calma sobre la coma, el signo que les generó más inquietud, por ello Ange comentó al finalizar la clase, tras intercambiar puntos de vista acerca del uso de las comas.

> Ange: Yo pienso que nosotros podemos estar seguros cuando conozcamos los usos y las funciones de las comas.
>
> (S33_rvg:329-330)

La diversidad de uso de la coma y las reflexiones que efectuaron durante las sesiones no les permitieron sistematizar sus observaciones para establecer criterios. Ésta fue la razón fundamental por la que optaron analizar cómo emplearon las comas y cuáles eran las funciones que desempeñaba en cada caso.

6.1.2 De la revisión general a la específica: acción del formador

Durante la revisión general surgieron dudas que no se resolvieron y dejaron insatisfechos a los participantes, pues no pudieron responderlas a partir de sus deducciones. Tras intercambiar ideas entre los participantes consideraron necesario realizar una revisión específica sobre los diferentes usos que le daban a la coma. Al identificar sus empleos, en ocasiones los valoraron a partir de aspectos visibles y dentro del texto. Calcularon la extensión de las cláusulas y determinaban que, si era muy larga, era necesario colocar una coma. En otras ocasiones abordaron las dificultades desde la prosodia, se consideraron aspectos de lectura en voz alta y, en algunas situaciones, decidieron colocar comas para facilitar la claridad dentro del texto, evitando que el lector quedara sin “aire al leer” o la lectura resultara “trabada”.

[25] Cuando los alumnos construyeron la versión de la reseña evidenciaron saberes que no solo fueron memorísticos sino de uso específico dentro de un texto (Ver Apéndice C)

Uno de los recursos que emplearon los alumnos para decidir si colocar o eliminar una coma fue su experiencia como lectores, ya que esos modelos les funcionaron como referentes para modificar el texto. También recurrieron a escritos que orientaron la elaboración de su reseña, funcionando como apoyos confiables para decidir los cambios. En otros casos, se identificó que el uso del sistema de puntuación se relacionaba con las intenciones del escritor, las distintas aproximaciones permitieron reconocer que no existía una fundamentación que les permitiera elegir con certeza. Ante dicho escenario se prepararon situaciones didácticas de revisión específica para profundizar en los diferentes tipos de comas, ya que los alumnos reconocieron la necesidad de conocer más sobre sus usos.

Se prepararon diez sesiones de revisión específica, de la 35 a la 44, en las que se abordó la construcción de las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la coma, de acuerdo con la aparición en el texto de los alumnos. La revisión se efectuó a partir de una enseñanza reflexiva y considerando los modelos de escritura de los cuentos que trabajaron a lo largo de las distintas sesiones. La aproximación a diversas lecturas les permitió identificar recurrencias, reconocer formas de escritura semejantes dentro de situaciones comunicativas, formular conceptualizaciones y explorar, con base en los modelos, las situaciones que se presentaron en la reseña. Todo ello favoreció la toma de decisiones en un texto real y el aprendizaje mediante la organización de experiencias.[26]

6.2 Las comas aclarativas responden preguntas

Una de las primeras dudas de los alumnos, y por la cual decidieron explorar con mayor profundidad, fue la relación entre la coma y las comillas: querían saber qué determinaba colocar un punto o una coma después de ellas. La aproximación inicial de los estudiantes estuvo relacionada con la separación del sujeto del predicado, mencionaban que, al haber un sujeto, debía colocarse una coma. Esta aproximación tiene dos interpretaciones, la primera se refiere a la separación ente sujeto y predicado, lo cual no es gramaticalmente funcional y la segunda, a separar del vocativo con la intención de enfatizar al sujeto. [27]

[26] Para identificar la versión final de la reseña, puede consultar el Apéndice D.

[27] Dentro de las oraciones explicativas se utilizan comas pares que modifican a la oración agregando ideas sin hacerla perder su esencia, convencionalmente a este tipo de comas las denominan explicativas (Real Academia Española, 2010). Sin embargo en este capítulo los alumnos las definieron como aclarativas, porque de acuerdo

Ange: ¡Ah!, sí… que se ponía la coma porque es un sujeto.

Sol: Un sustantivo o algo así, porque es una coma que va después del sustantivo.

Ange: En los nombres se utiliza como para… separar el sujeto de lo que se le dice. Entonces aquí el título sería como un sujeto o como un sustantivo. Sería el sustantivo y por eso va separado de la coma, porque lo que sigue es lo que se habla sobre el sustantivo.

Docente: No sé si en las reseñas ya hubiéramos ubicado dónde estaban los títulos, en especial los que no tienen la coma, //Los participantes buscan en la reseña qué signos se usaron después de las comillas, encuentran el fragmento siguiente// "Otro aspecto que pudimos encontrar fue la relación de la ilustración con la escritura, pues a leer el libro *Perdido y encontrado* se ejemplifica cómo las pinturas no tendrían sentido sin el texto porque los personajes hacen cosas que no se dicen textualmente"//

Docente: Pero qué quisimos decir ahí, o sea, por qué pusimos el título.

Sol: Pues para especificar qué libro.

(S35_rve:6-19)

Las aproximaciones empíricas de los alumnos evidencian el uso inicial de conceptualizaciones, como el sujeto y el sustantivo. Estas aproximaciones permiten reestructurar internamente la información y darle un orden, de modo que puedan formular justificaciones sobre por qué se toman ciertas decisiones a partir del lenguaje metalingüístico. En esta primera aproximación al uso de las comillas los futuros docentes las asociaron con un sentido gramatical y no semántico, vincularon la función explicativa de la coma, con las comillas, las cuales empleaban para delimitar el título del cuento o señalar una cita de una obra literaria.

El docente sitúa la tarea de los alumnos y los hace reflexionar sobre el uso que hacen del signo mediante la necesidad de contextualizar el argumento con la escritura del texto. Volver a lo escrito les permitió repensar sus producciones, otorgarle un significado no solo desde la palabra, sino también desde la producción del texto. La relectura no fue solo un proceso para descubrir una anomalía, sino es una lectura que orientada a contrastar la hipótesis que el estudiante construyó, es decir, confrontar mediante el quehacer de la relectura

con su idea esa era una de sus funciones, es por ello que estas dos conceptualizaciones se emplearán genéricamente genéricas, una justificada desde la norma convencional y la otra desde las construcciones que hicieron los estudiantes.

el proceso de revisión y en consecuencia de reescritura (DGCyE, 2004). En este ejercicio, los alumnos advirtieron que en algunos casos no habían colocado comillas en los títulos, lo que les permitió uniformar ese criterio estilístico.

Los alumnos relacionaron la función de la coma como elemento explicativo a partir de la revisión de las comillas. Reflexionaron especialmente cuando el título de los libros se resaltó, identificaron que dentro de la oración cumplía la función de aclarar el nombre de la obra, esto pasó desapercibido durante la exploración de las comas y se precisó cuándo construyeron una relación entre la función de las comillas y la de las comas. En un primer momento, consideraron que el sustantivo era lo que se encontraba entre las comillas, posteriormente advirtieron que no eran ellas las que generaban una función, sino las comas que se colocaban antes y después de las palabras y que servían para especificar alguna particularidad.

Después de identificar que las comas cumplían una función explicativa, profundizaron en esa idea. Sin embargo quedaban varias dudas, cómo saber si debía colocarse punto o coma después de las comillas o si era válido colocar una o dos comillas. La construcción inicial ocurrió cuando los alumnos identificaron que era un sustantivo lo que se especificaba en los casos que observaron. El sustantivo no era un atributo, sino que funcionaba como un complemento para precisar información dentro del enunciado. En el diálogo emplearon término sustantivo para referirse a objetos, personas o lugares.

> Kevin: Es para mostrar la imagen, si hubiéramos dicho, en el ejemplo del libro, ahí está ilustración, pero quisimos nombrar el libro.
>
> Docente: ¿Sería para especificar?
>
> Sol: Sí porque también ponemos el título y decimos. Ya me acordé, habíamos dicho que el libro es el sustantivo y lo que ponemos entre comillas es el título, es decir, este sustantivo es el libro.
>
> Docente: Entonces, ¿es el sustantivo?
>
> Ange: ¡Ajá!, y luego desde ahí se pone la coma.
>
> Docente: Vamos ordenando las ideas, una primera idea que queremos especificar y también tiene que ver con que es un sustantivo. Entonces, ¿el primer punto si llevaría coma?
>
> Ange: Eso sí quién sabe.
>
> (S35_rve:20-31)

En el fragmento se observa una recuperación de los conocimientos que construyeron previamente, en especial cuando se refieren al sustantivo. El alumno reconoce el rol que tiene una palabra dentro del texto, así como la función que desempeña. En este caso, lo que se busca es especificar algo. El docente comprende la intención general de los alumnos e identifica la necesidad de ordenar lo discutido, por ello, contextualiza el uso que se le da a la coma dentro del texto, retomando la duda que guio la exploración "Entonces, ¿el primer punto si llevaría coma?". La alumna no tenía claro que hay un sustantivo que funciona como explicación, pero el colectivo ya había efectuado una primera construcción.

El formador cumplió un papel importante en este fragmento, cuestionó de manera recurrente a los estudiantes con la intención de que sus explicaciones fueran lo suficientemente claras. Este ejercicio les permitió a los futuros docentes repensar sus afirmaciones y reformularlas cuando fue necesario. La tarea de hacerse comprender implicó explorar varias formas de estructurar sus ideas. Otra de las características de la acción docente fue que sus preguntas fueron abiertas, lo que propició una comprensión individual a partir de la necesidad colectiva (Castedo 2003). Generar espacios y temas para la reflexión fue uno de los aciertos dentro de la acción didáctica, favoreció el planteamiento de construcciones que bajo la enseñanza directa se hubieran omitido.

Los cuestionamientos del formador movilizaron algunos quehaceres del escritor, como revisar una y otra vez el texto, intentando resolver necesidades diversas. Como lo señala Lerner (2001), ocurre una lucha con el texto, pero en este caso no se vive de manera solitaria, sino en colectividad. Se discutió si la coma se relacionaba con las explicaciones que se construyeron en la reseña, si los recursos que se emplearon eran suficientemente claros, primero para ellos y después para los demás. Reflexionar sobre lo que se escribe fue necesario para encontrar una posible explicación, que representó un primer intento y que se fue modificando poco a poco.

El tiempo fue una de las condiciones didácticas necesarias para que el trabajo en el aula resultara efectivo (Lerner, 2001). Ange comentó que aún no tenía claro si se debía colocar la coma, o en lugar de ella, un punto para cerrar la explicación, tampoco había definido el criterio para usar cualquiera de los signos. El docente no realizó la corrección

directa, sino que dejó que Ange continuara con su duda hasta que, a partir de los intercambios y los textos revisados, elaborara un criterio para responder a su inquietud.

> Docente: Sí, acá dijimos: "nos falta la coma después de las comillas".
>
> Ange: Porque después del título va una coma, porque está junto al sustantivo.
>
> Docente: Vamos a ver si en la reseña sí cumple esa característica que dice Ange, de que es un sustantivo y de que está especificando algo.
>
> (S35_rve:40-43)

Después de no reconocer cuándo usar coma, la alumna formuló una construcción a manera de regla: "después del título va una coma". Es importante recordar que para ella el título es un sustantivo, idea que refuerza con la siguiente expresión: "porque está junto al sustantivo". Esta afirmación muestra un progreso, antes no sabía si debía escribir punto o coma en una oración que explica, ahora lo aseguraba de manera argumentada. La exploración constante de textos evidenció que la finalidad se compartía entre los integrantes del colectivo para estructurar un texto que fuera comprensible para los lectores, revisaron tanto producciones de otros, como las propias, con la intención de lograr un escrito que les resultara satisfactorio (Peláez, 2016).

Ange reconoció que podía construir reglas a partir de las regularidades que identificó en las diferentes producciones. Lerner (2001) señala que uno de los quehaceres fundamentales del escritor es generar la disposición a revisar de manera exhaustiva sus producciones para que sean más comprensibles. Se reafirma que el compromiso con la tarea de mejorar el escrito, favorece el desarrollo de progresiones ya que al buscar el logro de los objetivos, se generan estrategias cada vez más complejas para perfeccionarlo. En el fragmento se identifica cómo la alumna hizo un esfuerzo por organizar sus ideas y por comunicarlas de modo que fueran comprensibles para los demás.

El docente empleó el quehacer de la relectura de textos porque reconocía la naturaleza del aprendizaje que desea lograr. Buscó que los futuros docentes accedieran a un conocimiento derivado de la experiencia, y que se pensara y reflexionara colectivamente. Su intención no era generar un saber producto de la repetición, por el contrario, se buscó uno que interesara a los escritores por su significado al momento de producir un texto y no porque

alguna autoridad lo considerara valioso y digno de conservar (Castedo, 1995). La relectura no es un acto impuesto, fue el resultado de acudir a otras fuentes que permitieron la escritura.

Mediante la relectura, Sol advirtió que otros escritores también especificaban el nombre de los libros cuando se referían a ellos de manera genérica. Encontrar textos con una función similar a la que intentaron construir en la reseña, les sirvió como recurso de análisis para comprender el uso que propusieron en su texto. En este caso se observa que los quehaceres del lector y el escritor funcionan como complemento, es necesario releer para identificar aspectos que en un primer momento no resultaron claros o no tenían justificación, pero que, al encontrarse con otros autores, permiten una reflexión distinta (Kaufman & Lerner, 2015).

> Sol: Aquí encontré algo que también dice lo mismo, perdido y encontrado, y sí tiene la coma //relee el fragmento// "Merecedor de una gran cantidad de premios importantes, entre ellos, el Premio de Oro para Libros Infantiles de Nestlé, gracias a su influyente obra, *Perdido y encontrado*, que está inspirada en un acontecimiento que llegó a oídos del autor".
>
> Docente: ¿Si está sirviendo para especificar?, ¿qué es lo que se especifica?
>
> Kevin: Al ganador.
>
> Docente: ¿Especifica el ganador?
>
> Kevin: ¡No!, al libro ganador.
>
> Docente: Vamos a dejar éste aquí y buscaremos otro ejemplo para ver y para comparar.
>
> (S35_rve:51-61)

La acción del docente no se centró en señalar errores, sino en favorecer la comprensión, por ello, en ocasiones es necesario realizar preguntas para que el alumno cuestione su aportación y, desde la reflexión individual, la mantenga o la modifique (Teberosky, 1990). En este caso Kevin señaló inicialmente que las comas funcionaban para especificar al ganador. La escucha atenta del profesor le permitió cuestionar; el alumno reflexionó sobre su respuesta y la modificó. Los participantes descubrieron que la coma, además de aclarar, funciona para precisar un concepto demasiado general, a lo que denominaron especificidad. Se añadió un nuevo criterio a la construcción de la coma, identificaron que no sólo aclaraba el texto entre comas, sino que también permitió especificar lo nombrado.

El docente al identificar que se determinaron varios usos y características de la coma consideró necesario escribir a manera de síntesis lo que expresaron, con el fin de organizar los comentarios y las ideas. Tras leer, releer e intercambiar interpretaciones identificaron conocimientos que era necesario conservar y sustituir. El procedimiento resulta más práctico si se realiza a partir de la escritura. Al hacer anotaciones, los participantes podrán reelaborar o volver a organizar sus ideas considerando el propósito establecido (Lerner, 2013). La escritura en este caso se empleó como herramienta para reflexionar sobre la expresión oral y provocar reformulaciones a partir de la escritura.

> Docente: Tipo de coma, no sé si quieran que especifiquemos un tipo de nombre, por ejemplo la vez pasada Ange había dicho que era una coma vocativa, pero luego dice que ya no sería ese caso ¿Le damos algún nombre a este tipo de coma o no?
>
> Sol: Serían aclarativas.
>
> Ange: Sería su uso para aclarar.
>
> Docente: Usó varias palabras; las ponemos todas.
>
> Ange: Para aclarar, especificar o describir.
>
> Docente: ¿Y cuál sería el ejemplo que usaremos?
>
> Kevin: Para aclarar o especificar el sustantivo.
>
> (S35_rve:105-113)

El docente propuso una organización a partir de las construcciones previas de los estudiantes, partió de una idea que, si bien no correspondía al tipo de la coma que estaban trabajando, servía como referente conceptual al mencionado por ellos. Por ello resultó importante retomar esa información, para evidenciar las progresiones logradas. Al finalizar el recorrido, señaló la necesidad de sintetizar en pocas palabras todo lo que se comentó. Los alumnos hicieron sus propuestas a partir de los usos que identificaron dentro de los distintos escritos, pero el docente los cuestionó para delimitar más sus aportaciones y hacerlas más explícitas (Lerner, Lotito, Lorente, et al., 1998).

Ante la acotación del formador, los alumnos presentaron sus propuestas con verbo en infinitivo: “aclarar, especificar o describir”. Después de una precisión conceptual, el docente señaló que ejemplificar permitió contextualizar la información y hacerla más comprensible para los demás. Ofrecer modelos cumple con una función adicional, la de evidenciar que la

conceptualización que se presentó de manera abstracta, también se comprendió en el uso. La aportación final de Kevin muestra una nueva construcción, no se trata solo de aclarar con un sustantivo, como lo dijeron en un principio, sino que el sustantivo funciona para especificar.

En la conversación que ocurre entre el docente y los futuros profesores se identifica cómo suceden las nuevas construcciones conceptuales. Después de reconocer la función de la coma y de contrastarla con otros textos, los alumnos se enfrentan a un nuevo reto, determinar la posición que debía ocupar dentro de la idea escrita. Este aspecto formal evidencia que las regularidades que observaron, les funcionaron como base para elaborar nuevas hipótesis.

> Docente: Decimos dónde va la coma, porque aquí solamente estamos diciendo el uso, va al principio.
>
> Ange: Y al final,
>
> Docente: ¿Va al inicio?
>
> Ange: Y al final, es que cuando se utilizan esas comas se supone que se está especificando algo, va entre comas.
>
> Docente: ¿Y qué pondré entre comas?
>
> (S35_rve:128-134)

La progresión de los alumnos al apropiarse del sistema de puntuación muestra cómo una inquietud que al principio carecía de respuesta para ellos, encuentra sentido. En un primer momento no sabían si era posible escribir punto o coma, después definieron que correspondía una coma, pero no determinaban en dónde colocarla, en diálogo decidieron que llevaba dos comas. El uso de las comas pares les permitió hacer una conceptualización nueva, la de usarlas para especificar o aclarar información. La alumna no expone únicamente su idea, sino que argumenta cómo la construyó y señala: “lo que se especifica va entre comas”, este tipo de conocimiento se logra a través de situaciones comunicativas y bajo condiciones reales (Lerner, 2001).

La categoría gramatical aparece como resultado de la reflexión de los futuros docentes, no la impone el formador; más bien permite que el colectivo comparta sus opiniones y la definan entre ellos. El maestro genera la discusión entre los alumnos, y a la par, estimula la reflexión porque acepta las diversas respuestas que le ofrecen, no descalifica

ninguna, lo que permite que los estudiantes busquen más de una posibilidad. La exploración de distintas opiniones permite que la comprensión se diversifique, y a la vez, se haga más precisa. Angie, al mencionar la manera de escribir las comas, lo hace desde la contextualización que surge de los quehaceres de leer y escribir porque, como lo señala Lerner (2001) se trata de contenidos, no de actividades, pues están presentes en el momento de hacer un escrito o de leer un texto.

Los alumnos señalan que las comas explicativas cumplen una función más amplia que la de señalar las características de un objeto o precisar un nombre o sustantivo; identifican que funcionan para explicar algo que no es entendible del todo, esta reflexión contribuye a reconocer la posibilidad de que la explicación no solo se refiera a una palabra, sino a un conjunto de términos que tienen la función de ejemplificar, señalar o aclarar algún concepto o idea que es demasiado densa para el lector.

> Docente: Sí, por ejemplo el libro. //Ange relee un fragmento de un cuento//
>
> Ange: Aquí es donde yo lo vi: "… arriba, en el espacio exterior, alguien más estaba en problemas, su motor se había descompuesto" Está entre comas "en el espacio exterior" y como que se aclara qué tan arriba es.
>
> Docente: Ajá, vamos a buscar algunos otros…
>
> Docente: ¿Y aclara...?
>
> Ange: Sí, porque con "arriba" no es como de posición, sino como de un lugar, y aclara que es en el espacio exterior.
>
> Sol: Está el sustantivo y luego aclara.
>
> (S36_rve:35-44)

Ange releyó los textos y detectó un fragmento que le permitió identificar un uso más amplio de las explicaciones. En este caso la relectura funciona para regresar al texto con una intención distinta: comprender el sentido que el autor le otorgó al uso de las comas explicativas. Identificó en la relectura que hay una idea principal y que en ocasiones es necesario precisarla con mayor exactitud para que resulte más comprensible al lector. Además señala que el texto dice arriba, pero como el autor desea que se comprenda qué tan arriba, es necesario explicar que es "en el espacio exterior".

El descubrimiento que hace Ange les permitió a los alumnos agregar otra idea a su conceptualización de la coma aclarativa, y esa no se limita a complementar la oración con sustantivos, sino que funciona para explicar, ya sea mediante frases amplias o con pocas palabras, algo que el escritor desea que sea entendible con mayor claridad. Como señala Ange, el escritor emplea este tipo de comas para agregar una explicación que facilite comprender con mayor exactitud el sentido principal de la oración. Tal como se observó, las construcciones de los alumnos fueron progresivas y los desvíos de la norma se consideraron necesarios para sus descubrimientos (Möller, 2010).

Las participaciones del formador admiten diferentes interpretaciones. La primera es el esfuerzo constante para desarrollar el quehacer de la relectura, pues sin esa acción reflexiva por parte de los alumnos las construcciones no partirían de la experiencia de los sujetos. La tarea del formador favoreció la consolidación de los quehaceres, así como planificar y desarrollar situaciones que les permitieron a los alumnos resolver inquietudes sobre el uso o el significado de algunos signos. El hecho de que los alumnos formularan hipótesis ligadas al contexto de la escritura y determinaran su validez a partir del contraste con otras formas de escritura alude a un tipo de enseñanza de contenidos dinámicos y no meramente declarativos (DGCyE, 2004).

La segunda participación del docente coordinador se interpretó como un acto de constante provocación para que los alumnos argumentaran sus conceptualizaciones. Las actitudes que mostró el formador se relacionaron con la escucha atenta, la cual le permitió generar preguntas que ayudaron a los alumnos a descubrir nuevas ideas, defender sus puntos de vista o reconsiderar algunas de sus hipótesis. El acompañamiento de corte constructivista no se limita a observar la acción del sujeto, determina un seguimiento que le permite al profesor saber cuándo guardar silencio para que la construcción fluya, y cuándo intervenir para afianzar la información recibida (Castorina, 2013).

El conocimiento que se adquiere con relación a los quehaceres, es inestable y se consolida de manera paulatina en proporción a las diferentes situaciones que enfrentan los autores. Los futuros docentes habían construido ciertos saberes que les permitieron comprender varios usos de la coma explicativa, sin embargo, se les dificultaba identificarla dentro del texto y la confundían con otros tipos de uso. El docente decidió intervenir para

que los alumnos reflexionaran sobre algo que ya habían descubierto, pero que no se habían detenido a discutir.

> Sol: ¿Y en el otro?, “la ilustración 16 muestra el inicio de <<perdido y encontrado>>”
>
> Docente: ¿Ahí no funcionaría así?, entonces, si nos ayuda el uso “porque” es para aclarar y especificar el sustantivo y en este caso no nos aclara el sustantivo ¿o sí?
>
> Sol: Está acá pero no está aclarando.
>
> Docente: Saben lo que he notado en eso, que el sustantivo se puede quitar. “En la portada del libro, ~~*Hay un fantasma en esta casa*~~, predomina la escala de grises”
>
> Kevin: Es lo que yo noté, porque en varios ejemplos se puede eliminar el título.
>
> Ange: Es que el sustantivo ya está. //Esa información el docente la retoma para solucionar el caso que se presentó previamente//
>
> (S36_rve:112-120)

El formador cumplió con una función importante durante el análisis, y esa fue orientar las interpretaciones de los estudiantes. Ante los desaciertos el profesor no corrige de manera directa; permite la exploración y hace un alto en algo que ellos ya habían observado pero que no habían reflexionado como el formador lo planteó, “Saben lo que he notado en eso, que el sustantivo se puede quitar” (Wallace, 2012). Esta estrategia abre nuevas posibilidades a los futuros docentes, quienes corroboran si lo que está entre comas es algo esencial para comprender el sentido general de la idea. Con la nueva información exploraron los textos con la intención de comprobar lo señalado por el formador y por Kevin.

> Docente: Por ejemplo: ¿Podríamos quitar ésta?
>
> Kevin: No porque eso no sirve para especificar.
>
> Docente: Entonces, ¿éste no funciona así?, ¿por eso no está?
>
> //El docente propone realizar el ejercicio donde se puede suprimir la aclaración con los ejemplos encontrados a lo largo de la sesión//
>
> Docente: Aquí está el mío dice: “… el hombre, ~~a diferencia de cualquier cosa orgánica e inorgánica en el universo~~, crece más allá de su trabajo”. Si quitamos lo que va entre comas, quedaría: “… el hombre crece más allá de su trabajo”.
>
> Ange: Sí, se entiende, pero lo que está entre comas ayuda a que se entienda mejor.
>
> Docente: ¿Cuál tenía usted?
>
> (S36_rve:121-130)

La intervención del profesor tuvo como principio fundamental que los estudiantes reflexionaran sobre la necesidad de identificar las comas explicativas al cubrir ese inciso y reconocer que lo que se suprimía no cambiaba el sentido de la idea, ni la volvía ininteligible. El ejercicio les permitió saber que: "sí, se entiende, pero lo que está entre comas ayuda a que se entienda mejor". Reconocer la diferencia entre una oración especificativa y una explicativa fue una de las construcciones que lograron los estudiantes, pues identificaron que en la especificativa el complemento forma parte del sustantivo y no puede suprimirse, mientras que en la explicativa sí, además de que el significado se delimita entre comas.

El recorrido que los estudiantes hicieron a partir de las intervenciones del formador, les ayudó a establecer criterios que les permitieron comprender el uso de este tipo de coma. Identificaron que llevaba comas pares, que la información no era determinante para el significado, pero que contribuía a que el lector comprendiera con mayor facilidad. También reconocieron que se podía eliminar lo que estaba entre comas sin alterar el significado de la oración. Estas construcciones facilitaron que los estudiantes localizaran con mayor facilidad este uso de la coma, tanto en los textos de otros, como en el que produjeron. En cuanto a la definición de enseñanza que ofreció (Lerner, 2013) se identifica que el profesor alentó a los futuros profesores a generar las construcciones necesarias que se aproximaran progresivamente a los saberes reconocidos socialmente como válidos.

Los futuros docentes a partir de los intercambios y del tiempo para reflexionar sobre la escritura, construyeron una serie de saberes; sin embargo, hasta ese momento no habían leído ningún texto que confirmara o refutara sus construcciones. El formador después de observar las opiniones de los estudiantes consideró que era necesario llevar a cabo el momento de institucionalización. El profesor escribió en el pizarrón una conceptualización de la coma explicativa con la intención de que los alumnos verificaran si sus construcciones eran parecidas a las socialmente aceptadas y así oficializarlas, además de que el formador pudiera observar qué aprendizajes habían logrado y cuáles requerían reforzar (Lerner, 2013).

> //El docente menciona que hay algo que les quiere compartir y escribe en el pizarrón un texto que copia de un libro//
>
> Docente: Esa es una idea que encontré y, como estamos trabajando lo de las comas, quise traerla. Esa idea está en un libro que se llama *Ortografía de la lengua española*. Mi pregunta

es: ¿se parece a lo que nosotros elaboramos?, ¿es la misma idea o no? //Sol lee el texto que escribió el docente//

Sol: “Los incisos que se interrumpen con una oración, ya sea para aclarar o ampliar lo dicho, ya sea para mencionar el autor de la obra citada, se escriben entre comas”.

Sol: Sí, son los casos que tenemos.

(S36_rve:161-170)

Los alumnos reconocen en la institucionalización que sus construcciones se asemejan a las que socialmente se aceptan y se escriben en el manual de gramática. Esto permite validar el saber que los alumnos construyeron. Es importante no rehuir la necesidad de sistematizar el proceso, no se trata de olvidar el trabajo que se realizó, pero sí de evitar que los estudiantes se pierdan en el conjunto de construcciones, es necesario darles orden mediante el reconocimiento, ya sea del saber socialmente aceptado o a partir de los contenidos curriculares (Lerner, 2013). La institucionalización es la posibilidad de comprender mejor la abstracción que se conceptualiza en los diccionarios de gramática.

Los quehaceres del lector trascendieron las definiciones conceptuales, permitieron que los alumnos descubrieran aspectos que escapaban a las sentencias breves de los manuales. Ange evidenció que revisar el texto y reflexionar sobre su construcción le permitió desarrollar nuevas formas de valorarlo. La alumna identificó una coma explicativa, a pesar de que el uso que localizó no había sido trabajado. Ella encontró la construcción a partir de la conceptualización general que mencionaba que ese tipo de comas se emplea para ejemplificar o resolver ambigüedades en el texto. Al concluir la revisión de su reseña la alumna mencionó:

Ange: Ya encontré algo. En los autores no ponemos eso. En la página uno.

Docente: ¿Dónde está?, para ver si cumple lo que dice nuestro uso.

Kevin: //Relee// “…sin embargo los cinco cuentos resultaron ser del mismo autor Oliver Jeffers”

Docente: ¿Y sí cumple con lo que tenemos? Si lo hacemos según con lo que nosotros tenemos el autor serviría para aclarar.

Ange: Ese no. //Dejan esa corrección y avanzan por la definición inicial.

(S36_rve:173-179)

En este caso la alumna identificó una coma explicativa, pero como se había formulado el criterio de que iban dos comas, eso limitó su insistencia en la argumentación inicial, la cual fue acertada. El docente intervino cuestionando a la alumna e intentó explorar el origen de su propuesta, pero la alumna desistió de su argumento. Es importante señalar que las oraciones explicativas efectivamente van entre comas, cuando se encuentran en medio de la oración, sin embargo, al ubicarse al principio o al final, esto no sucede por razones gramaticales.[28] El planteamiento de Ange tenía sentido y era una ramificación que pudo abrir otra exploración, no obstante, durante el proceso de aprendizaje se generan espacios no previstos en los objetivos, los cuales se pueden trabajar posteriormente.

Conforme los intercambios entre los futuros docentes aumentaron, los usos de la coma explicativa se complejizaron y diversificaron sus posibilidades de uso. Al revisar sus textos, ya fuera a partir de sus construcciones o de la consulta a otras fuentes, descubrían nuevas formas de reconocer ese tipo de comas en producciones escritas. Paralelamente diseñaron estrategias para validar su uso.

> Docente: ¿Existen cosas claves para identificar el uso?
>
> Ange: En las explicativas, si nos preguntamos ¿cómo se hizo?, después de la coma se resuelve.
>
> Docente: Preguntar ¿Cómo es la agenda?
>
> Sol: No al cómo.
>
> Kevin: Una oración inicial, donde se está mencionando algo. Después, hay una coma y después de esa coma, viene una respuesta del porqué debería de ir a la oración anterior.
>
> Docente: ¿Cuál sería la pregunta?
>
> Ange: ¿Cómo realizaron una agenda de cuento?
>
> Docente: Y eso de que nos permitiría un orden, va aparte. Qué les parece si registramos eso, ¿qué le ponemos primero?
>
> Sol: Explicativa.
>
> Ange: La oración después de la coma responde a preguntas: ¿cómo?, ¿por qué?, o ¿para qué? de la misma oración.
>
> (S36_rve:244-257)

[28] Esta es una de las especificaciones que no se identifican en las generalidades que trabajan los diccionarios de gramática escolar (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2025).

Las preguntas del formador estimularon a los futuros docentes a estructurar diversos usos, es notable que en esta ocasión los participantes respondieron rápido y sus intervenciones fueron pertinentes. La construcción del sistema de puntuación, al consolidarse, permite a los alumnos flexibilizar nuevas posibilidades para explicar su empleo. El formador guio el proceso de aprendizaje respetando la diferencia entre aprender y comprender; además, observó cómo progresan de la comprensión a la explicación, cada momento corresponde a niveles distintos de conciencia, un reconocimiento tanto funcional como conceptual del sistema de puntuación. Las estructuras se flexibilizan cada vez que un alumno pasa de un estado inicial a otro de mayor dominio (Rosas & Sebastián, 2008).

El formador insistió a lo largo del desarrollo de las secuencias sobre la importancia de que los alumnos registraran las conceptualizaciones relevantes. Esta acción es significativa porque con esas notas sistematizó los aportes surgidos durante el intercambio. El trabajo de organizar el conocimiento permite focalizar los saberes que se desarrollaron a lo largo de las diferentes secuencias de aprendizaje. El registro por escrito de los acuerdos, favoreció la resignificación de sus conceptualizaciones y además de permitió identificar las progresiones, fue una herramienta para estimular los cambios en las construcciones de los futuros docentes. La tarea de anotar aspectos importantes de los intercambios implicó que los alumnos sintetizaran y organizaran la información expresada oralmente (Lerner, 2013).

El recorrido que los futuros docentes y el formador realizaron al desarrollar las secuencias didácticas sobre el uso de la coma explicativa muestra una progresión que comenzó con la problematización del uso de las comillas. El colectivo no conocía el criterio para determinar si correspondían comas o un punto. Desde ese inicio descubrieron que las comas no tenían una relación directa con las comillas y que se empleaban para explicar la idea con un sustantivo. Al llegar a esa conclusión enfrentaron un nuevo dilema, ¿debe escribirse entre dos comas o con un punto? Al revisar textos advirtieron que en las oraciones aparecían explicaciones, las cuales se colocaban regularmente entre comas, solucionando la duda sobre qué signos de puntuación emplear en las oraciones explicativas.

Mediante la intervención del formador, los alumnos desarrollaron una estrategia para identificar la pertinencia de la coma explicativa, que consistía en suprimir la explicación y verificar si el sentido general permanecía. Después de analizar textos considerando la

estrategia de omitir la oración explicativa, los futuros docentes concluyeron que la información que va entre comas responde a las siguientes preguntas: ¿Qué? ¿Dónde? y ¿Cómo? Los futuros docentes reconocieron sus construcciones como socialmente válidas y funcionales en los distintos textos, lo que les permitió avanzar en la revisión de la reseña y plantear nuevas dudas sobre el uso de la puntuación.

6.3 La coma causal-explicativa se acompaña de nexos

El docente recuperó el conocimiento que institucionalizaron en la clase anterior y los invitó a que buscaran otros casos dentro de los libros. Ellos realizaron una exploración en las diversas obras de Oliver Jeffers e identificaron algunos casos que, desde su perspectiva, eran parecidos. La estrategia que retomaron los estudiantes fue la última que habían construido, la cual consistía en hacer preguntas que pudieran responderse por lo escrito en la oración que denominaron aclarativa. Posterior a ello, el profesor les planteó que buscaran alguna coma dentro de la reseña que les generara incertidumbre y cuya razón de uso no pudieran identificar.

> Docente: Y, ¿el otro caso cuál sería?
>
> Sol: En las 6 dice “en el cuento una niña hecha de libros se expone la idea anterior, en la cual la niña puede ser entendida como un personaje más, distinto a la propia imaginación del niño”
>
> Ange: La pregunta sería qué se expone con la idea anterior.
>
> (S37_rve:10-14)

Ange plantea una posibilidad de aclarar; sin embargo, debido a que los estudiantes aún no habían tenido contacto con varios casos y no habían establecido regularidades, su único medio para reflexionar sobre ese uso de coma, fue su experiencia. De manera inmediata se dieron cuenta de que estaban frente a un caso diferente, para el cual requerían saberes distintos, así como nuevas consultas. El docente les planteó que exploraran textos en busca de comas que se parecieran a la que acababa de mencionar Ange con la intención de localizar regularidades.

El formador no respondió claramente si se trataba de una coma distinta o semejante, su silencio favoreció para que el alumno se enfrente a dudas que encontrará cuando desarrolle un texto de manera individual. Sin embargo, él propuso el análisis de otro fragmento de texto,

que no necesariamente coincidía con el de Ange, con la intención de problematizar el uso del signo de puntuación para evitar que consideraran las intervenciones del docente como respuestas definitivas. En este tipo de investigación, en el marco de los intercambios, el profesor adopta el rol de un participante más, expresando dudas y opiniones ante los retos que se presentan durante la escritura (Castedo, 2003).

> Docente: En la página uno ¿Cuál era el caso que pusimos allá? La hoja.
>
> Sol: En la página uno dice: "… en una de las sesiones de lectura coincidimos en realizar una agenda de cuentos que nos permitiera llevar un orden de lo que se leería, para su elaboración se contemplaron diversos cuentos"
>
> Docente: Y en ese caso ¿Cuál sería la pregunta?
>
> Sol: Cómo fue que hicimos la agenda.
>
> (S37_rve:15-20)

El docente deja la duda provisoria, debido a que el ejemplo que propone no corresponde al tipo de coma causal que habían seleccionado como caso a investigar. La coma que se presentó es parecida a la causal porque la antecede una preposición y se emplean dos segmentos muy visibles, lo cual, en este primer momento no lograron identificarla como una construcción yuxtapuesta, en la que ambos elementos oracionales tienen un valor semejante. Es evidente el esfuerzo de los estudiantes por establecer una causa, los factores que dificultaron la comprensión quizá fueron: las dudas sobre los nexos o la relación semántica entre elementos que no resultan independientes.

Antes de identificar usos semejantes al que deseaban conocer dentro de la reseña, el colectivo de lectores y escritores estableció criterios que les facilitaron la búsqueda. El intercambio se dio a partir de que existe una intuición, un nexo que no precisaron con claridad y una oración que complementa el planteamiento. Mantuvieron tres elementos base antes de emprender la búsqueda. Uno: existe un enunciado con un sentido importante. Dos, un nexo que une la siguiente idea. Tres, la última parte de la expresión depende de la primera, lo que genera una interdependencia.

> Docente: Entonces, como que en todos los casos hay una primera idea y esa idea se explica con lo que sigue.
>
> Kevin: Pero después de la coma.

Docente: Antes de la coma es la idea, es decir, una primera idea y esa idea se explica con lo que va después de la coma. //La alumna consulta un libro y aporta lo siguiente//

Ange: Ya, dice "… construyamos un lugar cómodo para reposar, pues muy pronto tú y yo cansados vamos a estar". La respuesta es para qué van a construir ese lugar.

Docente: A ver de nuevo.

Kevin: Sí… construyamos un lugar para reposar, porque después nos vamos a cansar".

Angie: Aparte tiene la idea de qué en la parte que sigue se va a explicar.

Docente: Yo tengo la idea de que pasa algo y luego ese algo hace que pase otra cosa, o sea, la segunda parte no tendría sentido si no está la primera.

Ange: ¡Ah!, ya entendí, o sea que la segunda idea no tendría sentido sin la primera.

(S37_rve:21-35)

El docente parte de generalidades y realiza una síntesis de lo que había trabajado previamente, organiza los conocimientos dispersos y los agrupa en tres aspectos que comparte previos a la búsqueda: una idea, un nexo y el complemento de ese enunciado (Castedo, 2003; Peláez, 2016). Las hipótesis que se construyeron para definir el significado de la segunda parte de la oración apuntaron a que era una explicación, posteriormente el profesor señala que podría ser una consecuencia. La actividad de los alumnos no se limita a escuchar a los demás compañeros, sino que la información que recuperan la emplean para solucionar las dificultades del texto. Ange menciona un ejemplo en medio del intercambio, lo que permite contextualizar los planteamientos que desarrollaban.

El quehacer de la relectura les permitió inferir de manera práctica, articulando saberes abstractos con producciones escritas específicas. Kevin establece la relación entre la estructura y el significado a partir de la coma, especialmente al señalar que la explicación va posterior al signo de puntuación. Con la intervención del docente el uso de la coma se perfila como un organizador de sentido y no solamente como un acompañante gráfico (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996). El alumno identifica una relación lógico-causal entre los elementos de la oración, al reconocer la conexión entre el primer elemento y el segundo.

La tarea del profesor no aspira a definir una regla como tal, sino intenta que los estudiantes reflexionen sobre la función que cumplen los signos de puntuación. Es la experiencia de los alumnos la que va determinando posibilidades para emplear la coma; sin

embargo, el docente es quien generó intervenciones que contribuyeron a ampliar su horizonte. Entender que existe una correlación entre las ideas y que ese es el factor determinante fue una construcción elaborada a partir de las diferentes aportaciones de los estudiantes. Al inferir el propósito comunicativo les resultó comprensible el uso del signo de puntuación, así lo expresa Ange cuando señala que la segunda proposición no tendría sentido sin la primera.

Las construcciones que hacen los alumnos no son lineales; en ocasiones se retrocede y solo a partir de la elección y el intercambio van comprendiendo las semejanzas y las diferencias (Möller, 2010). Kevin eligió un fragmento que en apariencia podía cumplir con las condiciones previamente establecidas, sin embargo, al valorarlo se dio cuenta de que algo no lo convencía.

> Kevin: No sé si aplique la siguiente: "Mientras más comía, más listo se hacía".
>
> Docente: Dónde está la coma.
>
> Kevin: "Mientras más comía (coma) más listo se hacía" Sí responde pero no se usan los nexos de como: "porque" y "ya que".
>
> Docente: Y no entraría ese mientras como nexo.
>
> Kevin: No sé por eso pregunto.
>
> (S37_rve:21-34)

En la aproximación con el ejemplo anterior, el docente plantea preguntas que permitieron al futuro docente reflexionar sobre los recursos que establecieron previamente para identificar oraciones de relación causal. Él reconoce que, aunque exista un vínculo semántico, no parece un conector que valide el criterio construido al inicio. El alumno intuye que algo no es del todo funcional, y efectivamente, su planteamiento es de tipo correlacional, ese matiz el alumno no alcanza a percibirlo, pero sí logra construir un argumento bajo la idea de que falta un nexo. En el intercambio no se profundizó en el sentido semántico de los nexos, ni se precisó el tipo de relación presente en la oración que localizó el estudiante.

> Ange: Yo creo que aquí todo es así profe //Lee fragmentos del libro// "… un lugar para cuando todo esté perdido, para las cosas que hemos amado y que hemos protegido"
>
> Docente: No sé, ¿ustedes qué opinan?
>
> Kevin: No como que no responde, sin una no se ocupa la otra pues a ver lee otra.

> Docente: Es que creo que como que aclara más que explica. //El uso de la coma no se define y avanzan dejando ese aspecto para resolverlo después//
>
> (S37_rve:47-54)

La primera aproximación que hace Ange se relacionó con la semejanza estructural que presentó el texto, pues identificó una coma junto al nexo con la intención de dividir la idea en dos. Estas dos deducciones no fueron suficientes, ya que no atendían al valor semántico de la estructura, ni permitían identificar el sentido que se deseaba comunicar, sin embargo, la intervención docente generó una duda provisoria que le facilitara posteriormente una construcción más compleja. La participación constante del profesor, al cuestionar y expresar sus dudas, llevó a que los alumnos consideraran a sus preguntas como genuinas (Wallace, 2012).

Los alumnos continuaron aportando fragmentos del libro con comas empleadas según la función propuesta por el formador. Sol leyó un fragmento que satisfizo a los demás. La explicación que dio fue extensa, pero no confundió a los estudiantes, quienes centraron su atención y sus argumentos en la relación que identificaron con el uso adversativo de las comas. Como evidencia, Sol argumentó y sintetizó el contenido, señalando que prestaba atención porque conocía la regla cuatro, la reflexión integró adecuadamente el sentido del autor y la función de la coma.

> Sol: Aquí tengo una más: "… parecía que el alce no le ponía atención, pero Alfredo estaba seguro de que sí, pues entendía muy bien la regla cuatro, no hacer ruido mientras Alfredo escucha sus discos". Él sabía que estaba seguro de que si estaba poniendo atención pues entendía muy bien la regla del cuatro.
>
> Ange: Sí me gusta más bien esa.
>
> Docente: La idea sería: Alfredo estaba seguro.
>
> Sol: Pero Alfredo estaba seguro de que sí le ponía atención, pues entendía muy bien la regla cuatro.
>
> Docente: Creo que con esas es suficiente, ¿quieren que las escribamos?
>
> (S37_rve:57-65)

Cuando Sol terminó de leer el fragmento, Ange apoyó a su compañera, a pesar de que no argumentó el motivo de su conformidad y estuvo de acuerdo con su elección. El formador sintetizó sus razonamiento para identificar si la explicación de la alumna era parecida a la

que él percibió. Al comprobar que estaban hablando en los mismos términos y estaban de acuerdo en el fragmento que seleccionaron, el profesor propuso efectuar notas. La escritura es el medio por el cual se fija el lenguaje y esta característica permite reflexionar mejor sobre la lengua (Teberosky, 2001). Ese es uno de los motivos por los cuales el docente invitaba con frecuencia a los alumnos a registrar aquellas ideas que debían reflexionarse, no solo para que quedara evidencia de las producciones, sino también para que pudieran resignificar o mejorar sus construcciones posteriormente.

Dentro de las prácticas en el aula para formar lectores y escritores, Castedo (1995) señala que se deben elaborar situaciones pedagógicas que consideren como centrales las aproximaciones sucesivas a los contenidos lingüísticos. Los encuentros con los textos y las reflexiones en torno a ellos, generan resignificaciones que solamente suceden cuando se retoman los problemas detectados a partir de una nueva experiencia de lectura. Resolver las inquietudes de los alumnos de manera directa y sin generar procesos de reflexión no favorece el desarrollo del aprendizaje, por ello es importante distribuir el tiempo didáctico para retomar el contenido y abordarlo desde perspectivas distintas. En el siguiente fragmento se identifica un conflicto entre los ejemplos que escogieron en los textos y el que seleccionaron de su reseña.

> //El docente escribe en el afiche la idea que rescató del libro. Ange le dicta al docente el primer caso que tienen en su reseña relacionado con este tipo de comas//
>
> Ange: En una de las sesiones de lectura coincidimos en realizar una agenda de cuentos que nos permitiera llevar un orden de lo que se leería, para su elaboración se contemplaron diversos cuentos de diferentes autores.
>
> Docente: Es que dice Angie que unos tal vez ya no se parecen, ¿Cuáles sí y cuáles no?
>
> Angie: Yo pienso que cuando es explicativa después de la coma lleva un nexo y en la que nosotros encontramos no ocurre eso.
>
> (S37_rve:76-85)

Cuando el docente escribe la idea seleccionada en la reseña, Ange resignifica el valor semántico y expresa que los ejemplos seleccionados no son semejantes al fragmento de la reseña que estaban revisando. Esta afirmación muestra una construcción distinta a partir de la lectura de otros textos, al contar con diversos esquemas, evaluaron su construcción inicial desde otra perspectiva. La argumentación de Ange se centró en un aspecto formal: el uso del

nexo, pero este aspecto le permitió comparar el sentido semántico de la escritura, que no remite propiamente a una causa, bajo el criterio que trabajaron anteriormente.

El planteamiento que hacen los estudiantes es el siguiente: si la oración no lleva nexo, ¿sigue siendo causal?, la respuesta que ellos señalaron fue que no, por ello anteponen los nexos causales que introducen ideas de implicación, motivo o razón. En este sentido los estudiantes establecen una relación entre el conector y el valor semántico de las palabras. Esta transformación es muy significativa porque les permitió reorganizar el texto, no solo eliminando o añadiendo un signo, sino incorporando un enlace que introduce un matiz específico. El formador les delega la responsabilidad, obligándolos a encontrar posibles soluciones a lo identificado.

> //El docente registra las aportaciones de los estudiantes en el afiche y reformula la coma//
>
> Docente: Cómo funciona mejor: se explica o se da respuesta en los casos que tenemos.
>
> Ángel: Es que de las dos formas aplica.
>
> Kevin: Se trata de dar respuesta a uno de los dos, se explica o respuesta, pero habría que poner un nexo.
>
> Docente: Es que esas son las respuestas que ustedes dieron, ¿puede ser otra?
>
> Kevin: ¿Tenemos que elegir alguna de las dos?
>
> Docente: Solo ver cuál de las dos aparece más en los ejemplos que escribimos ahí en el afiche.
>
> Ange: Yo digo que es igual, pero si escribimos, “por ello”, da más la idea de causa.
>
> Kevin: Entonces podríamos decir: situación nexo bórrale respuesta y póngale nexo.
>
> Docente: No pero la respuesta es la que dice usted que va después del nexo ¿Es lo mismo respuesta y se explica?
>
> (S37_rve:96-109)

Ange reconoce que el nexo es determinante para generar la relación semántica entre dos segmentos de un enunciado. Por ello sugiere modificarlo, de modo que exista un vínculo entre el fragmento de la reseña y los modelos que definieron a partir de las experiencias de lectura. La intervención del docente es significativa porque no impone sus creencias sobre los saberes de los alumnos, sino que les permite elaborar sus propias construcciones hasta resignificar el sistema de escritura (Teberosky, 2001). Además, el profesor provoca

constantemente con preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre sus argumentaciones.

Desde el comienzo de las relecturas el docente las planteó desde una posición crítica, no se trató de volver al texto de manera desorganizada, sino con un propósito específico, para que los estudiantes identificaran aspectos que previamente no habían advertido (Castedo, 1995). El resultado de este enfoque fue una serie de fragmentos que el formador les releyó con la finalidad de identificar las características fundamentales que permiten a la coma regular estructuras de tipo causal-explicativo.

> Docente: Situación: "Alfredo estaba seguro del que el alce sí le ponía atención //El docente enfatiza// Situación //Continúa leyendo// Respuesta: "pues entendía muy bien la regla cuatro" o justificación "Pues entendía muy bien la regla cuatro" o se explica: "pues entendía muy bien la regla cuatro".
>
> Ange: Pues yo pienso que son sinónimos, "respuesta" o "se explica".
>
> //El docente comenta otros ejemplos que los estudiantes recuperaron y las lee enfatizando la expresión "situación" inicial el nexo y agregando las posibilidades "respuesta" "justificación" o "explicación"//
>
> (S37_rve:112-119)

Existen aproximaciones relacionadas con la formulación de estructuras específicas; sin embargo, no definieron con claridad cuáles son los nexos que acompañan a las causas y las explicaciones. En este caso, lo que reiteraron con frecuencia fue definido y registrado como medio para conservar su hipótesis y emplearla en los demás casos que fueran localizando. La expresión de Ange evidencia que aún no comprende con claridad la noción de consecuencia o explicación. Las progresiones de los estudiantes integran nuevo conocimiento de forma sistemática, gracias a los procesos de relectura realizados con un enfoque particular (Castedo, 2009).

A pesar de que los estudiantes definieron una organización, no lograron una definición clara porque abordaron el tema de forma general. Parecía que los conectores se entendían como palabras carentes de significado. La intervención del docente permitió que los alumnos reconocieran la función específica de los conectores que emplearon, sobre todo cuando les cuestiona si esos nexos tenían algo en común. Se abrió la posibilidad de que los

estudiantes identificaran elementos de enlace recurrente, pero no lo hicieron, Ange, en tono de broma señaló que la única semejanza era que iniciaban con la misma letra.

> Ange: Uso de la coma separan la situación de la justificación y tiene nexos.
>
> Docente: ¿Y ponemos eso de los nexos?, pues. //El docente relee// Para identificarla encontramos los siguientes nexos: porque, por lo cual.
>
> Ange: Yo digo que mejor así se quede. El uso de la coma es separar la situación de la justificación y utiliza nexos, puede ser cual sea.
>
> Docente: ¿Y esos nexos se parecen en algo?
>
> Ange: Empiezan con la "p", ah, no se crea.
>
> Docente: ¿Cómo completamos la idea?
>
> Ange: Y siempre hay nexos…
>
> (S37_rve:125-134)

Durante el proceso se identificó que la conceptualización de los alumnos no consolidó el tipo de nexos. En un primer momento se ofrecieron ejemplos como "porque" y "por lo cual"; sin embargo, no se justificó este empleo, que resultó relativamente convencional. En este sentido se comprende la precisión que señala Möller (2010) pues indica que los niveles no siguen siempre un orden ascendente y que, en ciertos casos, es posible retroceder. Los estudiantes usaron ciertas conceptualizaciones y vocabulario lingüístico, pero no lograron justificar plenamente su uso, ni en el plano teórico ni en el nivel funcional.

La intervención del docente generó la reflexión con la pregunta: "¿Y esos nexos se parecen en algo?". La respuesta que se esperaba era aquella que permitiera a los estudiantes profundizar y delimitar los nexos que son funcionales para las oraciones causales, lo cual no sucedió. En broma señalaron a la letra inicial, sin embargo, esa broma dejó de manifiesto que no pensaron en los nexos como categorías semánticas, algo que si hicieron en párrafos anteriores. Uno de los aspectos que debió reforzarse fue la relectura, enfocada en las características de los nexos. Un momento de relectura seguramente hubiera permitido superar la generalidad y delimitar los tipos de nexos a los que hacían referencia (Dávalos, 2016).

El docente generó un espacio de institucionalización que permitió identificar los avances en las construcciones de los estudiantes. El contraste con la conceptualización nuevamente les causó desconcierto, pero reconocieron los progresos que efectuaron, así

como la manera en que expresaron su hipótesis. La terminología que empleó el libro y los conceptos con los que trabajaron los alumnos resultaron distantes, no hubo una relación clara entre el metalenguaje de la RAE y el que elaboraron los estudiantes. Este resultado muestra cómo el saber que se desprende de los textos en ocasiones no se relaciona con reglas específicas, por lo que su apropiación (reducida a memorización en muchos casos) no es funcional para resolver dificultades durante la escritura.

> Docente: Les voy a leer algo del libro Ortografía de la Lengua Española de la RAE. Dice… mejor dejen lo escribo aquí abajo: "Se antepone una coma o una conjunción o locución conjuntiva que une las preposiciones de una oración compuesta, cuando hay preposiciones causales lógicas y explicativas" //Los alumnos muestran su incertidumbre ante las palabras que desconocen//
>
> Docente: ¿Es igual a lo que nosotros tenemos o es diferente?
>
> Ange: Más o menos. Sí, o sea, la coma, la conjunción y el nexo que nosotros decimos.
>
> Docente: En nuestro caso, ¿qué tomaríamos de ahí?, porque lo que nos interesa es la coma.
>
> Sol: Sí, que está la coma antes de…
>
> Kevin: Que une las preposiciones de una oración. Hay causa de la primera situación y una explicación.
>
> (S37_rve:140-151)

El momento de la institucionalización representa la continuidad en la que los estudiantes siguen formulando cuestionamientos y organizaciones conceptuales. No implica que el estudiante logre una integración automática entre los conocimientos que construyó y los que están socialmente aceptados. La institucionalización es un proceso delicado pues los alumnos intentan que sus saberes se reconozcan y sean reutilizables en futuros conflictos de escritura. En este caso, los estudiantes buscaron que sus conocimientos cobraran sentido, intentaron equilibrar sus propias construcciones con las que estaban establecidas en el libro (DGCyE, 2004).

La intervención del formador fue un cuestionamiento directo que favoreció el esfuerzo de los estudiantes por identificar la información que integrarían a su esquema. Ellos respondieron seleccionando aquellos elementos que trabajaron e integrando las nuevas conceptualizaciones. Ange recupera el nexo y la coma, pero no logra definir a qué se refiere concretamente cuando habla de nexo, por lo que continúa con la generalidad que no permite conceptualizar algo más preciso y funcional. Kevin integra la preposición como una

condición necesaria para unir dos elementos: una situación y su explicación. La estructura conceptual que formaron les permitió realizar tres especificaciones, sin embargo, el tema de los nexos quedó sin concretar. Primer especificación: existe una situación. Segunda: se escribe un nexo, el cual no se definió con claridad. Tercera: se coloca una coma, seguida de una explicación o causa.

Cuando integraron el saber socialmente reconocido con el que habían elaborado, mantuvieron una construcción que no progresó con la institucionalización. No identificaron los nexos como elementos causales o explicativos, sino que su hipótesis planteaba que en la oración coexistían ambas posibilidades, primero como causas y después como efectos. En algunos casos se definió como situación y causa, pero al emplear los conceptos "situación" y "causa" como sinónimos no se estableció una diferenciación entre uno y otro.

> Docente: De lo que nosotros tenemos cómo sería con la causa o sea cómo sería ese juego de causales lógicas y explicativas.
>
> Kevin: Causales, es la causa, la primera situación y una explicativa.
>
> Docente: Lo que nosotros teníamos ¿cuál sería? como la cusa. Cuál sería ese juego de causales, lógicas y explicativas. Lo de explicativas creo que sí se parece a lo que teníamos y lo de causales lógicas.
>
> Kevin: Sería la primera parte, la que si no está, no se entiende lo que sigue.
>
> Sol: Causales las situaciones, explicativas sería nuestra respuesta.
>
> Docente: O sea la causa genera una respuesta.
>
> Kevin: Causa, efecto.
>
> (S37_rve:152-161)

En el planteamiento de la progresión, orientado a comprender con mayor facilidad este tipo de construcciones y el uso de la coma, consiste en generar un espacio donde se establezca la relación entre los conectores y la lógica subyacente a ambos elementos. Las aproximaciones del profesor no avanzaron debido a que los alumnos mostraron algo de cansancio y la exploración o el cuestionamiento ya no ofrecía los resultados esperados. La organización de los conocimientos avanzó en las progresiones, pues comenzaron a emplear un lenguaje especializado para descubrir aspectos metalingüísticos y comprendieron relaciones entre los signos de puntuación y los valores semánticos del discurso (Möller, 2010).

Los estudiantes intercambiaron impresiones con relación a la pertinencia de su conceptualización, se dieron cuenta de que hay una semejanza de manera general. Kevin empleó de manera espontánea el metalenguaje y reconoció que: “Se antepone una coma que une las preposiciones de una oración cuando hay preposiciones causales y explicativas” (S37_rve:167-169). En este sentido, es notable el avance en cuanto a la construcción de conceptos considerando como parte fundamental la argumentación, el intercambio de impresiones y la intervención del profesor que guio el proceso. Quedó pendiente un conflicto específico: la distinción entre conjunciones y nexos, cuya explicación en sesiones pasadas se consideró demasiado extensa.

El recorrido del formador y los estudiantes se basó en la construcción de un saber relacionado con el uso de la coma de tipo causal-explicativa. En un primer momento los futuros docentes se aproximaron con una hipótesis que establecía la presencia de una proposición, seguida de una coma y otra que la complementaba. Conforme avanzaron en su lectura y relectura, procesos planificados para ofrecer una experiencia didáctica reflexiva e intensa, se percataron de que los nexos tienen un valor semántico, lo cual establece una relación directa con la puntuación (Castedo, 2023). De igual manera emplearon el metalenguaje para formular conceptualizaciones y confrontarlas con las socialmente aceptadas.

La progresión desde la perspectiva didáctica ocurrió desde la actividad de cada uno de los participantes, guiada por el docente y expuesta durante los intercambios. Como es natural, los avances resultaron evidentes, así como algunas detenciones en cuanto a los trabajos realizados por los alumnos. La elaboración y revisión de la escritura basada en la reflexión sobre sus producciones, fueron indispensables para que la puntuación dejara de percibirse como un signo sin valor para el texto (Castedo, 2003). El conflicto fue un elemento clave para que las construcciones se efectuaran bajo la argumentación y la lógica, guiadas por las fuentes de consulta.

En este apartado quedaron pendientes varias conceptualizaciones, entre ellas, fue la necesidad de especificar el uso de términos como nexos, conjunción y preposición. El trabajo con estos términos permitirá comprender los alcances semánticos de cada uno de ellos y en consecuencia delimitar con mayor claridad su uso. Otra necesidad no resuelta fue la

delimitación semántica entre causas, explicaciones y consecuencias. Durante los intercambios estas palabras se manejaron como sinónimos, hecho que impidió establecer relaciones semánticas con las preposiciones y conjunciones.

6.4 La coma adversativa antecede a una idea contraria

Dentro de la aproximación que hicieron los estudiantes al uso de la coma, donde se trabajó con los nexos las palabras “pero” y “sin embargo”, no quedó claro cuándo se emplea una coma y cuándo se emplean dos. A la conclusión fundamental que llegaron fue a definirla como una cuestión de estilo. Como el docente reconoció la ambivalencia del uso de la coma considerando únicamente los nexos, se planteó la siguiente situación didáctica para que los estudiantes identificaran la diferencia. Cuando aparece el nexo “pero” siempre se escribe una coma y si se anotan dos, por qué se hace. Para responder a estas preguntas fue importante explorar una nueva posibilidad que permitiera justificar la decisión.

El docente utilizó como base los conocimientos que los alumnos elaboraron en las sesiones pasadas, así como la duda que se generó para profundizar y puntualizar el uso de la coma parentética que funciona para aislar expresiones o conectores y la adversativa que emplea la conjunción “pero”. El docente para aclarar esta ambigüedad, como primer paso, les solicitó que buscaran en la reseña oraciones donde se empleara el “pero” y el “sin embargo” y añadió que también conectores distintos pero que cumplieran con la misma función. Antes de iniciar la búsqueda los estudiantes reconocieron las palabras sinónimas, pero no identificaron con claridad su función.

> Docente: Nosotros identificamos que los nexos van acompañados de una coma. En nuestro caso, escribimos la palabra PERO. Sin embargo, puede haber casos en los que hay otro nexo. Podemos buscar algunos que sean similares que nos ayuden con lo que ya tenemos.
>
> Ange: “Gracias a esto” ahí debe ir una coma antes, es como el mismo caso de “pero”.
>
> Kevin: “Aun así”, “sin embargo”.
>
> Docente: ¿Ustedes dicen que podría usar el “pero” en lugar de “aun así” y se seguiría entendiendo? Pero cómo funcionan esas palabras. //Ange relee//
>
> (S40_rve:4-11)

Ange relee el texto para contextualizar el sentido de la idea y pronunciarse al respecto. La situación que el formador plantea pretende que los estudiantes reconozcan el valor

semántico de los conectores para que comprendan la función de la coma. Esta acción sencilla en apariencia muestra la distancia entre un conocimiento memorístico y un saber hacer, pues reconocer los sinónimos del conector “pero” no es equivalente a saber usarlos dentro de una expresión (Lerner, 2001). La intervención del docente favorece la movilización de saberes porque estimula la comprensión de los nexos como palabras que sirven para establecer contrastes entre dos oraciones que se encuentran en un mismo nivel sintáctico.

Dentro de los conocimientos que desarrollaron en la sesión pasada interiorizaron la idea de que usar la coma se limitaba a la fluidez del texto. El profesor, por medio de un intercambio favoreció la exploración de otra ruta, una donde el valor semántico del conector y de la coma determinaran el sentido de la oración y no solo la continuidad de la lectura. Era importante establecer la relación entre la primera y la segunda proposición para comprender el uso. El docente permite que aporten sus impresiones e identifica que no se le otorga el mismo sentido al conector en todos los casos, pero sí conservan una relación con el aspecto de separación, elección, oposición o como diferenciación con relación a otro elemento.

Ange: Solo debe llevar una coma para que funcione más fluido.

Docente: ¿Y cómo funciona eso?

Ange: Está excluyendo.

Docente: Dijimos que era una excepción ¿pero?…

Kevin: Es una negación.

Ange: Es que dice: “Como vivió en Blefas, pero no nació ahí”

Kevin: Como un cambio… ¿Como una condición?

Docente: No, más bien parece una condición como contraria.

(S40_rve:12-19)

El formador recupera una serie de opiniones y las organiza de manera que ninguna de las aportaciones parezca intrascendental, así que las agrupa en la idea de separación pero le otorga una orientación adversativa, que se refiere a la contrariedad que existe entre las dos proposiciones que se articulan en la oración (Lerner, 2013). El ajuste les ofreció a los alumnos una ruta diferente para estructurar nuevas hipótesis con respecto al significado que expresan los nexos “pero” y “sin embargo”. La formulación de contrariedad es una primera

aproximación que les permite a los estudiantes generar acercamientos desde una perspectiva semántica, donde la coma y el nexo tienen una intención de contradecir la idea inicial.

Un pensamiento que se construye después de varias interacciones con los textos orienta de manera recurrente las decisiones que se tomen posteriormente. En este caso no fue la excepción y se realizaron varios intercambios para establecer la idea que sería el referente de la siguiente búsqueda: localizar nexos en los que introduzcan una "aclaración contraria". El intercambio entre estudiantes posibilita que su pensamiento se desplace del centro debido a que los demás le muestran realidades distintas a las que había considerado. Las nuevas alternativas generan nuevas dificultades para que los estudiantes avancen en la comprensión del objeto al que se enfrentaron (DGCyE 2004).

Docente: ¿Cómo es eso?

Ange: Es como algo contrario.

Docente: Es como una aclaración pero no de la misma idea.

Sol: De algo diferente.

Kevin: Lo pensamos como una aclaración contraria, yuxtapuesta.

Docente: Vamos a retomar la búsqueda, pensémoslo así, como una aclaración contraria.

(S40_rve:21-27)

El docente determina como fundamental la comprensión de lo que se buscará, por ello repite varias ocasiones la consigna, la sintetiza y la retoma antes de que los estudiantes inicien la lectura. La relectura de textos para resolver problemas de escritura implica modificaciones fundamentalmente en dos ámbitos: el sistema de escritura y la relación con ciertos aspectos del lenguaje (DGCyE, 2004). En este caso se busca identificar estructuras oracionales donde aparezcan nexos como "pero" y sus sinónimos, antecedidos por una coma. Este tipo de búsquedas permite al estudiante interactuar con modelos específicos y construir hipótesis sobre el uso de la coma.

Las construcciones que hicieron los estudiantes en apariencia no presentaban dificultades y parecía sencillo localizar un caso, ya que la palabra y el signo se habían precisado con claridad. En la práctica no resultó tan simple porque tras varios minutos de búsqueda no encontraron algún ejemplo para compartir. Ante esta situación el docente

detectó que los alumnos hallaron comas antecedidas por las palabras “pero” o “sin embargo”, pero no las compartieron porque no estaban seguros de que fueran casos representativos de lo que estaban buscando. Es por ello que el docente alentó a que tomaran la palabra para compartir sus hallazgos, no para acertar, sino para construir respuestas para todos (DGCyE, 2004).

> //Los alumnos buscan durante algún tiempo y cuando el docente detecta que no localizan nada nuevo realiza la siguiente intervención///
>
> Docente: Lo que podemos hacer es compartir qué hemos encontrado y cómo funciona. Qué hemos encontrado, qué es algo frecuente.
>
> Ange: Las aclaraciones contrarias.
>
> Docente: Creen que esto tenga que ver con cómo se está usando esa coma.
>
> Ange: Sería más bien cómo se está usando el nexo.
>
> (S40_rve:33-39)

Las indicaciones no siempre se identifican como el docente lo supone; el lenguaje, por su valor connotativo posee múltiples significaciones. En apariencia la indicación fue comprensible pero el procesamiento de los alumnos no siempre ocurre a la velocidad esperada y la nueva información lleva un tiempo para integrarse. La conceptualización sí es clara, pues Ange deja entrever que el nexo es el elemento principal que determina el sentido de la oración, pero localizarlo en una oración no siempre resulta sencillo de realizar. Sin embargo, el docente vuelve a acentuar la necesidad de observar como factor determinante el uso del conector.

La mayoría de los intercambios cognoscitivos entre los participantes funcionaron para construir el conocimiento. Se aprecia que en los intercambios no siempre hay consenso, también existen casos en los que la confrontación y la reexplicación dirigida a los demás genera nuevos conocimientos (DGCyE, 2004). El formador identificó la necesidad de profundizar en la conceptualización de lo que se busca, por ello retomaron el diálogo para establecer con mayor claridad las características de los fragmentos que los alumnos debían localizar en los textos. En la charla se identificaron procesos mentales que se compartieron y contribuyeron a formular mejores descripciones y a construir conocimientos de manera conjunta.

Sol: Es algo que se quiere cambiar la idea.

Kevin: Es aclarar pero en otra situación. No es de negar, se presenta una oración que se complementa con un nexo. Esa segunda oración es la oración contraria.

Ange: Cuando un nexo cumple la función de aclarar una idea contraria se pone una coma antes.

Kevin: No entendí. //Ange le repite//

Ange: Cuando un nexo cumple la función de aclarar una idea contraria, se pone una coma antes del nexo.

(S40_rve:49-56)

En la intervención de Kevin se logran construir dos aspectos importantes: existe una oración de sentido contrario que no representa propiamente una negación y hay un nexo que precede a esa nueva proposición. Ange complementa la idea con un elemento que Kevin no mencionó, por ello añade que resulta relevante colocar la coma. Kevin expresó su inquietud y su compañera de inmediato le precisó el cambio. Este intercambio originó que los estudiantes definieran con claridad los elementos que serían parámetros para su búsqueda. El fragmento evidencia que el diálogo entre pares es fundamental para comprender conceptualizaciones e indicaciones que, en apariencia, son claras (Wallace, 2012).

Después del intercambio el docente puntualiza los criterios de búsqueda, los cuales producen resultados, pues la tarea que antes tomó varios minutos sin éxito, esta vez se resolvió con relativa facilidad. La enseñanza contextualizada, la que articula las conceptualizaciones con sus manifestaciones concretas en los textos permite que los alumnos establezcan vínculos para comprender el paso de la teoría a la práctica, es decir, se favorece el ingreso a la cultura escrita (Castedo, 2019). Ange propone un ejemplo que comparte con cierta reserva, pero su compañero Kevin aprueba el argumento a partir de que reconoció la estructura que habían definido previamente: la coma, el conector y la oración.

Docente: Les quiero proponer que busquemos eso en los libros, que tenga un nexo con una sola coma y que aclare una idea contraria.

Ange: ¿Este no sería? “El niño decidió ayudarlo a encontrar el camino a casa. Fue a la oficina de objetos perdidos, pero nadie había reclamado un pingüino”.

Kevin: Coma, nexo y oración.

Docente: Busquemos otro caso y vamos comparando… Dice Kevin que tenemos, oración, coma, nexo y oración contraria.

(S40_rve:57-63)

Los alumnos fueron capaces de encontrar relaciones de semejanza entre la teoría y la práctica al situar la enseñanza y dotarla de contexto. Sin embargo, la aproximación que se identifica es principalmente formal, aunque también se aprecian valores semánticos, por ello que el docente les pide que continúen con la búsqueda, debido a que conforme avancen, encontrarán dificultades que les permitan identificar ese aspecto que pasó desapercibido en la primera exploración. Formular consignas fue una de las intervenciones que el docente realizó para que los estudiantes fueran construyendo aprendizajes, así como ajustarlas para que resultaran adecuadas y se pudieran solucionar (Kaufman, 2007).

En el siguiente fragmento se identifica cómo la intervención oral del formador permitió la progresión en el siguiente nivel del intercambio entre los estudiantes para situarlo en el semántico (Kaufman, 2007). Ange mostró una duda que no se podía resolver con el hecho de que el texto cumpliera las consideraciones que mencionaron previamente, así que el docente generó una interrogante para que se discutiera sobre la incertidumbre que planteó la compañera. La progresión que favoreció el formador permite ver el avance que van construyendo: reconocen dos proposiciones, localizan el nexo, —aclaración contraria—, reconocen la coma como marcador de esa condición y avanzan hacia la interpretación del significado para consolidar su comprensión.

Ange: Este tengo dudas si sí o si no… “El niño estaba feliz, pero el pingüino parecía triste otra vez”

Docente: No sé ustedes cómo lo ven.

Sol: Pero está hablando de… bueno qué dice desde antes.

Ange: A través de los mares tranquilos y olas como montañas hasta llegar al Polo sur.

Docente: Ah, ya, es que creo que en la idea de la historia el niño, desde que ve al pingüino lo ve triste y el piensa que está triste porque está perdido.

Sol: El pingüino se pone triste porque llegaron al destino y se deben separar.

Docente: ¿Nosotros esperaríamos que los dos estuvieran felices?, porque…

Sol: Sí, si el niño estaba feliz, el pingüino también.

(S40_rve:68-77)

El fragmento revela que para que los estudiantes determinaran el uso de la coma debieron establecer el sentido que la oración deseaba comunicar. La contrariedad que aparece en el texto es que el pingüino en lugar de estar feliz porque volvió a casa, estaba triste. Esa idea opuesta fue su punto de apoyo para comprender el funcionamiento de los otros componentes, tales como el nexo y las comas. En esta aproximación los alumnos reconocieron que los signos de puntuación estaban relacionados con los valores semánticos de varias expresiones y que lejos de ser un ornamento, seguían al servicio de la claridad expresiva (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996).

Kevin compartió dos ejemplos, uno de ellos en lugar de los enlaces "pero" y "sin embargo" empleó el vocablo "aunque". Esta oportunidad la aprovechó el formador para extender el campo de comprensión sobre el uso de la coma, pues la relacionó con los enlaces que cumplen la misma función adversativa (Castedo, 2009). La acción anterior permitió a los estudiantes reconocer otro tipo de nexos con la misma función de hacer una "explicación contraria". El aprendizaje se centró en explorar otras palabras que cumplieran la función de aclarar algo sin negarlo pero mostrando oposición.

> Docente: Yo tengo una duda: todos habíamos compartido con el nexo "pero", sin embargo Kevin propuso una de "aunque", mi duda es: funcionan igual el "aunque" y el "pero".
>
> Aos: Sí.
>
> (S40_rve:97-100)

Desde la perspectiva del formador el recorrido había cumplido con una serie de pasos que les permitiría a los estudiantes localizar y modificar estructuras dentro de un texto con rasgos semejantes, tanto formales como semánticos. Así que decidió contrastar lo construido con el saber socialmente reconocido y les compartió una definición semejante a la que trabajaron durante la sesión. Este proceso no siempre resulta tan sencillo como se podría suponer, en ocasiones también se generan intercambios porque surgen dudas respecto a términos poco comprensibles. Esta acción, lejos de generar confusión, permite armonizar las construcciones con la definición normativa.

> Docente: Coma contrario coma para nexos contrarios //El docente escribe lo siguiente//. La coma se emplea para los nexos contrarios. Escribimos algunos ejemplos. //Después de escribir el docente pregunta si desean agregar algo más//

Docente: Antes de acudir a la reseña, les comparto algo que se parece mucho a eso que trabajamos hoy. //El docente escribe en el afiche// “Se antepone una coma a las proposiciones coordinadas adversativas”.

Ange: Pues sí…

Docente: Pero yo no entiendo a qué se refiere.

Kevin: Se antepone una coma a la proposición, que en este caso sería el nexo.

(S40_rve:113-121)

Contrastar con la definición convencional les permitió reconocer que el lenguaje del texto tenía relación con lo que construyeron a pesar de las diferencias y la incomprensión de algunos términos. El docente provocó el intercambio al solicitarles que argumentaran los motivos por los cuales sus construcciones se parecían a la definición. Kevin señaló: “Se antepone una coma a las oraciones, o sea, a las dos oraciones, una es una idea y la otra es la adversa, introducida por más conjunciones” (S40_rve:127-128). Esta expresión no fue del todo clara, así que Ange puntualizó: “La coma se pone antes de la aclaración” (S40_rve:129). El diálogo nuevamente funcionó como un medio para fortalecer la comprensión y articular las conceptualizaciones que construyeron.

Cuando los alumnos interactuaron con la definición incorporaron conceptos que no habían manejado pero que les sirvieron para explicar sus hipótesis. Por ejemplo integraron la palabra “adversativa”, la cual inicialmente emplearon para nombrar una “explicación contraria”. Más allá de este descubrimiento surgió uno más significativo y ese fue que las intenciones del escritor no se basan del todo en la subjetividad, sino en el conocimiento de la norma para transgredirla, es decir, para satisfacer una necesidad.

Ange: Se pone coma antes de un nexo adversativo.

Sol: Se pone una coma antes de la oración adversativa.

//El docente escribe esta nueva idea en el afiche//

Kevin: Usualmente se ve en nexos que como: sin embargo, pero.

Sol: Yo creo que va a ser siempre.

Sol: Podríamos decir: se antepone una coma a las oraciones adversativas introducidas por un nexo por ejemplo: pero, aunque, mas.

Docente: Entonces esa coma funciona, es decir, cuando es una sola coma, funciona para hacer una aclaración adversativa, si le ponemos dos comas, su función cambia para hacer una pausa.

> Entonces no solo depende de estilo como quedamos, sí depende de qué queremos decir una idea contraria o queremos hacer una pausa. Entonces podemos elegir si se pone una coma o dos. Quiero dar una adversación o quiero hacer una pausa.
>
> (S40_rve:144-156)

La función del formador al momento de institucionalizar el saber le permite reconocer al estudiante si al escribir "pero" se emplea una coma o dos. Lo que en la sesión pasada parecía solo una decisión de corte estilístico, ahora se identificó como una elección que tenía implicaciones semánticas. Como lo señaló el docente al final: "Entonces podemos elegir si se pone una coma o dos. Quiero dar una adversación o quiero hacer una pausa". Los alumnos precisaron que los nexos mencionados en la definición fueron: "sin embargo, pero, aunque, mas". Esto permitió clarificar la conceptualización que les ofreció el formador.

El recorrido que hicieron los estudiantes y el profeso residió en reconocer los valores semánticos relacionados con "pero" y "sin embargo". El docente inició una exploración a través de los sinónimos de los conectores; no obstante eso generó dificultad para los estudiantes. Mediante un intercambio, ellos identificaron que existía una idea de explicación contraria, esta nueva posibilidad permitió explorar el texto, pero no fue suficiente. Los intercambios cognoscitivos entre los participantes permitieron estructurar un orden compuesto por: oración, coma, nexo y explicación contraria.

Con base en el esquema los estudiantes localizaron varias expresiones que incluyeran la estructura que definieron, sin embargo, se dieron cuenta de que era necesario contextualizar para que se comprendiera esa idea de explicación contraria, ya que había casos donde el conector no generaba esa función. Después de este hallazgo identificaron sinónimos de "pero" y "sin embargo" lo que les favoreció ampliar su búsqueda de modelos, tanto en los cuentos como en su propia reseña. El momento de la institucionalización fue determinante para que ellos comprendieran que emplear una coma o dos no era una decisión puramente estilística, sino que respondía a necesidades comunicativas de índole semántico.

6.5 Coma para oraciones a la inversa

Dentro de la reseña que los estudiantes elaboraron aparece una coma usada para invertir el orden de la oración, en algunos casos la colocaron y en otro no. Considerando que es más sencillo partir de lo visible, el formador decidió compartir con ellos una duda: percibió

un uso de la coma, pero no explicó la razón de su escritura. Esta situación permitió centrar los intercambios sobre un elemento que puede pasar desapercibido, pues en ese caso la coma estaba colocada correctamente. Las comas que dependen del sentido de la oración son aquellas que presentan mayor dificultad para los estudiantes porque no responden a criterios únicos, sino que cada enunciado posee sus especificidades.

El planteamiento del profesor tuvo como finalidad contextualizar en el escrito la colocación de la coma, pero su principal intención no fue definir si su uso era el aceptado convencionalmente, sino contribuir a que ellos exploraran su significado y determinaran su uso de manera consciente (Castedo, 2003). Iniciar de la enseñanza contextualizada fue una manera de que los alumnos miraran con ojos distintos algo que aceptaron como natural. El asombro ante una situación es una manera de interesar a los estudiantes a profundizar en el conocimiento de algo que no se había percibido, además de adoptar una postura de sorpresa y no de autoridad que pretende tener todas las respuestas.

> Docente: Cuando realicé la lectura me llamó la atención la siguiente coma y quiero compartir mi duda a ver qué opinan ustedes: "Luego de conocer esta *historia, nos* enteramos que nuestro autor radicó en Belfast la mayor parte de su vida, aun así no era nativo de ese lugar, en realidad nació en Port Hedland, Australia y actualmente se encuentra viviendo en Broklyn, Nueva York". //Los alumnos releen varias veces el pasaje y después de ello el profesor pregunta directamente// Y cuál sería el motivo o por qué la pusimos.
>
> (S41_rve:3-9)

Dentro de la didáctica es importante que el problema que se plantee a los estudiantes sea un verdadero reto para ellos porque desde ahí se construirán los nuevos conocimientos. En este caso la devolución del maestro se centra en un texto previamente elaborado y la duda implica el uso de una coma que inicialmente se colocó de manera intuitiva y sin fundamento. El problema no se plantea desde la dicotomía correcto o incorrecto, sino desde un horizonte donde es necesario ser consciente de cómo y por qué se usan ciertos signos de puntuación dentro del texto (Castedo, 2015b). El problema se propuso con el fin de analizar la función de esa coma dentro del fragmento específico, es decir, de la particularidad avanzarían a la generalidad.

A partir de la duda que planteó el formador, los estudiantes comentaron que la forma que se plantea el enunciado se identifica la presencia de dos ideas diferentes. Aunque esto no

siempre sea exacto, la alteración de la estructura sintáctica sí ofrece esa impresión. Localizar dos posibilidades es un avance significativo porque les permite reconocer que la coma marca límites internos dentro del discurso (Ferreiro y Pontecorvo, 1996). Al identificar que hay una relación entre los elementos separados por la coma, los alumnos normalistas utilizan la información que descubrieron en la sesión pasada y señalan que se trata de una aclaración.

> Kevin: Está separando la oración.
>
> Docente: ¿Estamos separando la oración? ¿Son dos ideas diferentes?
>
> Kevin: No es que…
>
> Docente: Siento que si fueran dos ideas diferentes la primera quedaría rara.
>
> Ange: Es como una aclaración.
>
> Docente: Qué sentido le encuentran ustedes.
>
> Ange: Yo siento que es una conexión.
>
> Docente: Pero, ¿dónde dice eso? //Después de releer Kevin señala//
>
> Kevin: Primero conocimos la historia y luego entendimos que el autor vivía en otro lugar.
>
> (S41_rve:10-19)

El momento donde el intercambio tomó una dirección distinta fue cuando Ange señaló que existía una conexión. En un principio, esta idea no es del todo clara porque se piensa desde un nivel semántico, pero la intervención del docente los centra en el texto no en su interpretación, motivo por el cual les pregunta “Dónde dice eso”. El estudiante lo sigue pensando en un nivel semántico y ofrece una respuesta a partir de donde él supone que hay una relación. El docente identifica que los alumnos intentan resolver el problema bajo el criterio de la sesión pasada por lo que les pregunta: “Entonces será como la explicativa de causa” (S41_rve:20). Esta interrogante les permite avanzar hacia un razonamiento diferente al de las clases anteriores.

Las explicaciones de los estudiantes recuperaban todo el texto que el docente usó en un primer momento para contextualizar el uso de la coma, ante esta situación decidió intervenir, delimitando el segmento de análisis y así evitar dificultades. Esta acotación permitió que localizaran con mayor facilidad otro término que les ayudara a identificar regularidades en el uso de la puntuación. Después de reconocer que la coma estaba en medio de dos elementos que conservaban semejanzas, identificaron al nexo como elemento que unía

a las ideas relacionadas. Los alumnos concebían los nexos como conexiones que se ubicaban en medio de las oraciones, por ello la pregunta del formador cobra relevancia.

> Docente: Entonces cómo estaría funcionando esta coma. //El formador identifica que los alumnos están haciendo el análisis desde otro punto diferente al que permite localizar el sentido de la coma, así que acota el segmento de análisis.//
>
> Kevin: ¿Será relevante o no?
>
> Ange: Es un nexo luego.
>
> Docente: Entonces los nexos no sirven solo para unir, es decir, pueden ir al principio. //Los estudiantes dudan y no responden//
>
> Ange: El nexo junta la historia de los que encontramos después.
>
> Docente: Entonces usted está diciendo que lo que está al principio podría ir al final y lo del final al principio, ósea, al revés. Intenten probar esa posibilidad leyendo.
>
> Kevin: "*Nos* enteramos que nuestro autor radicó en Belfast la mayor parte de su vida luego de conocer esta *historia"*
>
> Ange: Creo que si es cierto, si quitáramos el nexo del principio también se entendería.
>
> (S41_rve:29-42)

Los futuros docentes identifican que el fragmento que les ofreció el formador está invertido: lo que debía ir al principio de la oración aparece al final. Este razonamiento se fortaleció cuando reconocieron que el nexo no se encontraba en la posición habitual, lo que a su vez les permitió reconocer que una oración posee autonomía y la otra resulta ininteligible sin la primera. En este caso el docente contribuye a que los alumnos aprendan no solo desde sus palabras, sino también a través de situaciones que los llevan a elaborar sus propios razonamientos, sin recibir respuestas explícitas. Esta situación no solo propicia respuestas correctas, sino que también explora las emociones que surgen cuando el alumno enfrenta un desafío (Kaufman, 2007).

Los procesos de aprendizaje no son del todo lineales; existe tensión entre lo que se sabe y los nuevos conocimientos. Kevin mostró uno de esos momentos difíciles, aunque aportó nociones importantes para la comprensión del uso de la coma, experimentó situaciones en las que no supo qué hacer. Tras la fase de incomprensión ofreció una respuesta a la búsqueda con sus palabras: "oraciones a la inversa". Cuando los alumnos exploraron varias posibilidades semánticas encontraron una para denominar ese tipo de construcción escrita.

Kevin: Es que hay comas conectores y todo se parece.

Ange: Es diferente a las demás porque permite que las dos ideas se escuchen bien de las dos formas. Cambia el orden de la oración pero sin alterar.

Docente: La coma servirá para eso, para decirnos que está cambiada.

Kevin: Para oraciones a la inversa.

Docente: Comas para oraciones a la inversa.

Kevin: No, no escriba eso profe, porque no es para eso.

(S41_rve:48-54)

El docente debe estar atento a los comentarios que los estudiantes realicen, pues en ocasiones las respuestas no surgen dentro de un intercambio formal, hay momentos en los que participan sin estar seguros de su aportación (Ortega, 2023). El profesor retomó ese comentario para guiar las opiniones. Comprender que hay una especie de inversión señalada por medio de una coma fue importante para las construcciones de los alumnos. Al identificar que la estructura se puede modificar, Ange complementó "Comas para moldear lo que queremos decir" (S41_rve:55). Comprendieron este tipo de estructuras como recursos que se transforman para dar énfasis a algún aspecto del discurso.

El recorrido de los estudiantes les permitió reconocer dos elementos dentro del enunciado que tienen relación, en uno la correspondencia es mayor en el otro es menor, también identificaron una alteración en la estructura que invierte sus roles habituales de organización. El docente después de identificar esos aspectos les plantea la necesidad de ubicar la coma en el enunciado y los cuestiona directamente. Kevin, a partir de su exploración, señaló que el momento crítico ocurre en el punto donde se separan las ideas, algo que no es sencillo de identificar dado que situar ese punto exige una comprensión de la estructura gramatical tradicional del enunciado, así como su posible modificación.

Docente: Dónde iría la coma.

Kevin: En la separación de la idea.

Docente: Yo concuerdo con Kevin porque creo que esta coma es diferente porque las otras iban junto con el nexo y en esta el nexo está alejado de la coma. ¿Escribo lo que estamos diciendo?

Kevin: Sí.

(S41_rve:56-61)

La toma de notas es un recurso que favorece la comprensión de las construcciones que se efectúan durante los intercambios, con dicha acción, el formador favoreció el análisis y la reflexión sobre lo que se dijo. En este caso, tomar nota trasciende la mera función de la memoria, se convierte en un medio para organizar y reflexionar sobre lo que se construyó en colectivo (Castedo, Kuperman & Hoz, 2018; DGCyE, 2004). La toma de notas permitió comparar información de las construcciones pasadas, para precisar conceptos con mayor claridad y analizar tanto el contenido como la manera de expresarlo. El docente la emplea como una herramienta necesaria y recurrente para mejorar el aprendizaje.

El proceso de regular la asimilación y la acomodación no es una tarea que sucede automáticamente cuando el alumno interactúa con información nueva, existen pasos que permiten una nueva organización (Rosas & Sebastián, 2008). El formador generó varias situaciones para que el estudiante experimentara distintas maneras de convivir con el nuevo conocimiento, no fue solo a partir de la oralidad, sino también reflexionando sobre las palabras y las modificaciones de manera activa. Conocer, memorizar y comprender un nuevo concepto no implica necesariamente que pueda aplicarse de manera adecuada en la práctica, por ello el docente lo trabajó bajo circunstancias contextualizadas.

> //El docente les propone un ejercicio que han realizado en otras ocasiones, que consiste en leer primero una parte y reflexionar si es comprensible y posteriormente la otra. Con esta acción se identifica si son independientes o en su defecto cuál depende de la otra//.
>
> Docente: Si leemos la primer parte ¿Se entiende?
>
> Ange: No.
>
> Docente: Ahora leamos la siguiente.
>
> Kevin: Sí.
>
> Docente: Entonces podemos decir que esta…
>
> Ange: Se puede omitir. Es decir que la aclaración está al inicio.
>
> (S41_rve:83-92)

Considerar el texto como algo rígido e inamovible es una limitante para los escritores. Carlino (2018) descubrió que los alumnos universitarios pocas veces hacen cambios a los textos y en la mayoría de los casos lo hacen solo en aspectos superficiales, sin modificar estructuras ni la organización del discurso. El formador en este caso no solo propone

reestructurar los enunciados, sino que lo plantea como una condición necesaria para comprender la escritura. El estudiante, a la vez, reconoce la plasticidad del lenguaje y la infinidad de combinaciones que giran en torno a ella. Ange, al observar el cambio, reconoce la inversión de estructuras e identifica que el complemento está al inicio, generando certezas compartidas para uso del colectivo (Castedo, 1995).

El formador propone explorar la reseña para que identifiquen estructuras semejantes al ejemplo que presentó al inicio de la sesión. Durante esta búsqueda, los estudiantes tuvieron dificultades para reconocerlas, debido a que desconfiaban de su propia escritura, sin estar completamente seguros de si habían empleado correctamente la coma. Ange compartió un fragmento que les permitió reconocer una particularidad más: la posibilidad de hacer preguntas a la oración para identificar su complemento y determinar si verdaderamente los componentes estaban invertidos o se trataba de otra construcción distinta. Además señalaron que esa inversión está marcada por un conector inicial.

> Ange: Tengo esta: "De una forma muy amena, la dimensión espacial en la que se sitúa el personaje puede dar diferentes significados"
>
> Sol: Sí… "De una forma muy amena" cómo o qué…
>
> Ange: Es que lo que especifica es que comience en el nexo.
>
> Kevin: Entonces esta también queda: "La dimensión espacial en la que se sitúa el personaje puede dar diferentes significados de una forma muy amena".
>
> (S41_rve:107-112)

La relectura es un momento para que el estudiante centre su atención en aspectos implícitos al momento de escribir, regresar al texto que se produjo, contribuye a recuperar aspectos más puntuales y se otorga relevancia a lo que antes se había invisibilizado para establecer las modificaciones necesarias (Castedo, 2003). En este caso la relectura es la principal herramienta para revisar lo escrito. Kevin identificó cómo la inversión de la construcción generó un cambio en el texto y en consecuencia el uso que se le dio a la coma. Para lograr la comprensión los alumnos observaron a la escritura como una serie de posibilidades, como una estructura flexible que desató varias maneras de articular una idea.

Kevin descubrió un nuevo elemento relacionado con estas construcciones, a partir de trabajar con el lenguaje escrito en la toma de notas identificó que comienzan siempre tras un

punto y seguido o al comienzo de un texto. Este nuevo indicador lo ubicó a partir de la observación y del análisis de escrituras que le ofrecieron patrones para deducir una norma. Al considerar las regularidades que el estudiante reconoció, el docente identificó desde dónde los futuros profesores construyen su conocimiento y advirtió que la lógica que emplearon era diferente a la que el formador consideraba inamovible (Ferreiro, 2018).

> Kevin: Entonces se puede decir: que hay aclaración y una idea, que estas ideas se pueden invertir y además de eso, una se puede omitir.
>
> Docente: Y lo que decía del punto.
>
> Kevin: Es que siempre se está dando, bueno aquí no hay un punto pero es un inicio de párrafo y cuenta como si fuera punto.
>
> Docente: ¿Quieren agregar algo?
>
> (S41_rve:120-125)

En un momento previo Kevin señaló que él había observado que este tipo de uso de la coma aparecía después de un punto y seguido. El docente en ese momento le comentó que no olvidara esa idea y que durante la exploración la considerara para saber si se repetía otras veces o solo había ocurrido por el azar. La intervención que se muestra en el diálogo se relaciona con la habilidad del profesor para retomar en el momento oportuno formulaciones que anteriormente carecían de sustento. El formador le pidió a Kevin que volviera sobre su hipótesis y que la planteara justo ahora que ya había explorado varias construcciones semejantes. El estudiante no solo reafirmó la hipótesis sino que agregó que este tipo de estructuras también se ubican al inicio de un párrafo (Lerner, 1985).

El momento de institucionalizar lo que construyeron los estudiantes fue una fase recurrente durante el trabajo con las diferentes comas. Después de generar hipótesis e intercambios el formador compartía un saber socialmente reconocido, el cual no cumplía la función de invalidar sus razonamientos, sino de ofrecer otro punto de vista sobre dicho tema. En este caso Kevin reconoció que aquella respuesta, aunque no estaba completamente seguro, resultó clave para comprender el uso de la coma. La definición que leyeron actuó como un interlocutor adicional para dialogar sobre sus producciones y comparar sus resultados.

> //Después de que los alumnos localizaron varias ideas semejantes, el docente les leyó una definición.

Docente: “Cuando se invierte el orden regular de las partes de un enunciado anteponiendo elementos que son pospuestos se tiende a colocar una coma después del primer bloque anticipado”.

Kevin: Sí, fue con la palabra clave que di que dice: “se invierten”

Docente: ¿Cómo?

Kevin: El primer bloque sería la aclaración.

Docente: Entonces, ¿el orden regular es el contrario?

Kevin: Sí.

Docente: Entonces podemos tomar la decisión de invertir el orden o colocar una coma.

Kevin: En cualquier caso se tiene que modificar el texto.

Docente: No, ¿por qué?

Sol: Aquí solo con coma y en el otro caso, sí se tiene que modificar el texto.

(S41_rve:143-157)

La definición que presentó el docente, como un saber válido, los interpeló sobre sus afirmaciones y los obligó a reformular sus ideas. En el diálogo anterior se advierte que conviven certezas e incertidumbres. El conocimiento sobre el sistema de puntuación no es cerrado, se adapta según las necesidades y las conceptualizaciones (Möller, 2010). Emplear el sistema de puntuación requiere de práctica y reflexión, no es un conocimiento que se garantice con la memorización, como se observó es un ir y venir constante entre las conceptualizaciones que se formulan y los usos que ocurren al momento de textualizar.

A pesar de que la institucionalización ofreció posibilidades de comprensión, quedó un punto inconcluso, ¿la coma servía para marcar la modificación de la estructura de la oración? Si no se usaba permanecía en la estructura convencional, entonces, ¿qué sentido tendría usarla? El docente retoma ese planteamiento, los estudiantes algo desconcertados respondieron que era lo mismo con coma o sin coma. Luego de un tiempo decidieron acudir al texto para leerlo en voz alta de ambas formas, con la coma y sin ella, concluyeron tras la lectura que no había diferencia. El docente les cuestionó entonces ¿por qué si era lo mismo no lo redactaron así al momento de escribirlo? Al terminar varios intercambios llegaron a la siguiente conclusión.

Docente: Y cuando no lo modificamos, ¿a qué decidimos darle más peso? Será igual si la dejamos a la inversa.

Ange: Lo que queremos decir sigue siendo igual, pero el grado de importancia no es igual.

Kevin: Son las mismas palabras, el mismo mensaje, pero cambia a qué le damos mayor énfasis.

Docente: ¿Y eso afecta?

Kevin: Sí, se afecta.

Docente: Eso lo menciono para tener en cuenta cuando se hagan los cambios o se mantenga la escritura. No es igual y no es lo mismo.

Ange: Se entiende lo mismo pero se valora de manera diferente, es decir, cambia la intención.

(S42_rve:48-59)

La intervención del docente propició la reflexión sobre un aspecto sutil del uso de los signos de puntuación. La coma que sirve para marcar el cambio de posición de los elementos en un enunciado se utiliza para enfatizar alguna idea. Sin embargo, hay casos en los que predomina este tipo de redacción debido a las prácticas de escritores noveles, que reproducen la flexibilidad del lenguaje oral y se opta por escribir con estructuras repetitivas y poco variadas (Flowers & Hayes, 1994; Esfandiari & Ahmadi, 2024). La intervención del docente resulta importante porque permite al futuro maestro elegir una estructura de acuerdo con necesidades específicas o en su defecto, mejorar esa producción escrita que surge como parte del desarrollo del sistema de escritura.

El trabajo de la secuencia del uso de la coma para marcar estructuras que se modifican en un enunciado comenzó con identificar que había dos partes que guardaban relación, después de ello reconocieron que una de ellas mostraba mayor independencia, mientras que la otra estaba sujeta a ella. Un aspecto adicional que identificaron fue que el nexo, a diferencia de otros casos, no se anotaba en medio de un enunciado, sino al inicio; además, corroboraron que la coma funcionaba como marca divisoria entre dos ideas. Como elemento complementario ubicaron que este tipo de estructuras siempre comienzan después de un punto y seguido o en su defecto, al inicio del párrafo.

Con ayuda de los intercambios y las intervenciones del formador, reconocieron que el valor comunicativo del enunciado no se alteraba y continuaba siendo comprensible para el lector. El docente tomó esta arbitrariedad que plantearon los estudiantes como punto de partida para reflexionar en otro nivel sobre el uso de los signos de puntuación. Después de

dialogar reconocieron que este tipo de estructuras funciona para mostrar el contexto al lector o en su defecto, para enfatizar con mayor intensidad algún elemento. Se estableció su uso como un recurso estilístico y sobre todo como un mecanismo para reflexionar sobre estructuras derivadas de la reproducción del modelo oral, sin intencionalidad estética ni semántica.

6.6 Coma de ubicación

El último caso del uso de la coma que se presentó en la reseña de los futuros docentes fue la relacionada con los lugares, de tipo explicativa, pero ellos decidieron llamarla de ubicación o para explicar zonas con nombre propio. Este tipo de coma fue resuelto con mayor facilidad debido a que su aplicación en el texto es regular y no requiere mucho esfuerzo de contextualización. Como principio fundamental el formador les mencionó un caso en la reseña que le llamó la atención porque no se parecía a ninguno de los que vieron con anterioridad, así que les lee lo que encontró. "… aun así no era nativo de ese lugar, en realidad nació en Port Hedland, Australia y actualmente se encuentra viviendo en Broklyn, Nueva York" (S42_rve:69-70).

Al concluir la lectura el docente dijo que no comprendía del todo por qué colocaron esa coma entre las palabras. Ange le contestó "Esa es como la de Loreto (coma) Zacatecas" (S42_rve:72). La primera justificación a su respuesta fue la analogía con referentes cercanos, ya que durante la escolaridad con frecuencia entregan trabajos que incluyen portadas con los datos del lugar y la fecha. Este proceso interno que el estudiante construyó a través de su escolarización le permitió interactuar con un saber nuevo (Castedo, 2015a), movilizando aprendizajes y empleando la comparación para responder a situaciones distintas.

El formador identificó que los alumnos vincularon rápidamente el caso de la reseña con su experiencia, por lo que decidió cuestionarlos para que fueran más allá de la ejemplificación y conceptualizaran un aspecto que ya dominaban en la práctica. El docente promovió el intercambio con el fin de reflexionar sobre el lenguaje escrito y, de manera específica, sobre los signos de puntuación como parte del quehacer del escritor (Lerner, 2001). Finalmente formularon hipótesis acerca de las razones para emplear la coma en estructuras que incluían nombres propios de lugares.

Docente: Pero, ¿cómo funciona?

Ange: Es como para especificar que éste (Broklyn) va dentro de éste (Nueva York).

Docente: Que el primero pertenece al segundo ¿Y así es siempre?

Sol: Con los lugares.

Ange: Los lugares con nombre propio. No cualquier lugar, como decir, el salón.

Kevin: Como las ubicaciones. Y siempre va el más chico primero y luego el más grande, incluso las calles y las colonias.

(S42_rve:73-79)

Los futuros docentes encontraron la regularidad a partir de su experiencia y conceptualizaron que las comas se emplean para especificar los nombres de una determinada delimitación geográfica, lo cual, al final de cuentas tiene una relación muy directa con su función explicativa. Ellos hacen una delimitación que les vale para comprender este uso, señalando que se aplica únicamente a lugares con nombre propio, así como una organización por medio de jerarquías. Durante esta reflexión sobre el lenguaje los estudiantes integran dos elementos nuevos: las comas señalan nombres propios de espacios y se organizan de acuerdo con su valor jerárquico.

Dentro del valor estructural de la escritura aplicado al uso de la coma de "ubicación" los estudiantes propusieron un orden, ir de lo más pequeño a lo más grande, pero el formador les hizo notar que esos valores son relativos debido a que hay referentes más amplios y más específicos y que fijarlos con rigidez genera confusión. Los futuros docentes establecieron un nuevo eje que tuviera relación con las necesidades de la escritura, así que modificaron el parámetro para establecer como primer paso la especificidad que el escritor buscaba.

Docente: Cómo funciona la coma.

Ange: Para especificar que pertenece al siguiente lugar.

Docente: Cómo lo escribimos pues.

Ange: Coma para especificar que el lugar (que debe tener un nombre propio) pertenece al siguiente lugar que se menciona.

(S42_rve:100-104)

Los estudiantes decidieron usar como apoyo para comprender el uso de esta coma las expresiones "dentro de…" o "está en…" para resaltar que se emplea con la intención de

indicar el lugar con mayor significado y los demás lugares se mencionan para contextualizarlo y evitar confusiones. El formador, al momento de invitar a los futuros docentes a escribir sus planteamientos, favorece que tomen decisiones sobre la estructura que le darán a su idea, así como las palabras que emplearán para comunicarla mejor (Castedo, 2015a). Se promovió que como escritores seleccionaran el vocabulario más preciso, ya que al escribirlo se define con claridad lo que se desea comunicar.

El recorrido que vivieron los estudiantes fue relativamente corto, primero asociaron el planteamiento que el formador hizo con su experiencia personal, empleando el ejemplo como herramienta para explicar la situación presentada. Al conceptualizar no tuvieron dificultades y decidieron llamar a esa coma de ubicación, ya que de acuerdo con ellos funciona para ordenar de manera jerárquica lugares que se desean precisar. Notaron que era importante escribir más nombres porque de lo contrario se podría confundir con otro que tuviera el mismo nombre. La facilidad con que se resolvió este caso se relaciona con la especificidad de la regla y la poca variación de las situaciones en las que se aplica.

6.7 Diálogos con el sirviente Crispín

En este capítulo se decidió tomar un respiro, hacer una pausa y detenerse a dialogar con Crispín, el sirviente que ayudó a su amo Leandro a fingir que era noble en una ciudad desconocida. Su chispa, ingenio y su elegante uso de la ironía llevó a plantear si profundizar en el estudio de la coma tendría relevancia para favorecer los procesos de enseñanza de la escritura. Ahora es momento de reconocer que lo minúsculo adquiere relevancia, se ha comprendido que los hongos, virus y bacterias conforman la microbiota intestinal que influye de manera decisiva en la salud. Es por ello que analizar la coma dentro del sistema de puntuación siempre será significativo para la enseñanza de la escritura.

Construir nuevo conocimiento es un proceso inconcluso, es como una casa que nunca termina de arreglarse, a la que se le añaden niveles y se le generan mejoras, así es el dominio del sistema de escritura, siempre hay cosas por perfeccionar. Desde esta postura explorar su uso y las construcciones que de él se derivan es una tarea que resulta interminable por ahora. La coma es un signo escurridizo, tan flexible que en ocasiones se cae en un relativismo exagerado que limita su comprensión. No todo es subjetivo y no todo es una norma que se

debe aplicar a rajatabla, existe un punto de equilibrio y entre los extremos se mueve el conocimiento de los estudiantes.

Durante el proceso de revisión específica los docentes comenzaron a preguntarse cuándo se usaban las comas y si el uso era siempre el mismo. La dificultad comenzó cuando identificaron que emplear la coma respondía a varios criterios como la norma, la contextualización de la idea, la construcción del estilo, los efectos en el lector. Desde esta complejidad exploraron la coma y su relación con los nexos, su función para explicar, aclarar, marcar causas y efectos, señalar cambios en las estructuras de los enunciados y delimitar lugares. Todo esto ocurrió bajo la guía del docente quien desarrolló situaciones de aprendizaje cuya finalidad era construir el saber de los estudiantes, observar su actividad como sujetos pensantes bajo ciertas condiciones didácticas (Lerner, 2001).

El formador en el desarrollo de las secuencias tuvo intervenciones, a continuación se clasifican algunas de las más recurrentes para destacar su tarea como agente fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las intervenciones docentes se incluyen en el modelo de planificar, pero existen situaciones que escapan a las hipótesis de trabajo. En este caso el dominio de la didáctica es fundamental para que el docente tome decisiones que favorezcan el desarrollo de su práctica.

Tabla 4 *Intervenciones docentes*

Tipo de intervención	Descripción
Explicación sobre el tema	El docente desarrolla y profundiza los temas
Plantea preguntas	Reformula preguntas, las dirige específicamente o las hace más comprensibles
Devoluciones	Regresa una cuestión que favorezca la reflexión y su comprensión, sintetizando la información
Organiza conceptos	Retoma ideas dispersas y enfatiza en algunas aportaciones para hacer más comprensible el contenido
Toma de notas	Mediante la escritura de las ideas de los estudiantes favorece la reflexión y la conciencia sobre el lenguaje que usan para comunicar sus ideas
Propone relectura	Emplea la relectura para focalizar la atención y el análisis sobre ciertos aspectos del lenguaje escrito

Nota. La tabla muestra los rasgos de las intervenciones docentes.

Desglosar las intervenciones recurrentes del docente refleja la importancia de su papel como mediador de conocimiento, como quien modela el camino que los alumnos recorrerán de manera autónoma. Las acciones docentes son tan importantes que sin ellas no se alcanzaría un aprendizaje reflexivo y caería en enfoques mecanicistas, donde la participación del alumno quedaría relegada y se reduciría a repetir un conjunto de reglas para aprender la lengua de manera rutinaria.

El docente explica, reformula, organiza y escribe siempre en función de lo que los alumnos expresen, semejante a un ingeniero que diseña, pero al fin de cuentas quienes construyen son los alumnos y cada uno, desde su horizonte contribuyó a la generación de conocimiento.

Tabla 5 *Participaciones de los futuros docentes*

Participante	Tipo de participación
Ange	Exploradora y constructora de hipótesis y de conceptualizaciones
Kevin	Intuitivo y con un alto sentido de comprobar ideas
Sol	Relectora y evaluadora de claridad conceptual

Nota. La tabla muestra el tipo de participaciones de los estudiantes.

La diversidad, lejos de ser un obstáculo para la didáctica, representa una oportunidad para que a través de los intercambios, los distintos saberes permitan que los participantes aprendan unos de otros. El diálogo entre los integrantes del colectivo fue necesario para responder a las interrogantes que emergieron durante la revisión de textos.

CONCLUSIONES

En esta investigación se analizaron los procesos mediante los cuales alumnos normalistas de los últimos semestres se apropiaron del sistema de puntuación, partiendo de una revisión general y, finalmente, centrándose en el análisis de los signos de puntuación en la reescritura de una reseña literaria. La revisión se realizó con base en las conceptualizaciones de la didáctica de la formación de lectores y escritores, desde la perspectiva constructivista psicogenética. Los resultados obtenidos permitieron retomar tres preguntas iniciales, las cuales guiaron la presente investigación: la configuración del sistema de puntuación, la influencia del rol revisor para la construcción principalmente de conceptualizaciones de puntuación como las comillas, el punto y las transformaciones en el uso de la coma durante la revisión de la reseña.

Las construcciones que se efectuaron en torno al sistema de puntuación no fueron el resultado de situaciones espontáneas, sino de una serie de condiciones didácticas específicas que las favorecieron. Algunas que contribuyeron al desarrollo del aprendizaje fueron: reconocer a los estudiantes como sujetos de saber capaces de formular hipótesis corroborarlas y estructurar definiciones a partir de regularidades y experiencias. Se reconoció al conflicto como detonante fundamental para iniciar la búsqueda de respuestas a los usos del lenguaje escrito y como motor para resignificar los saberes que los estudiantes normalistas adquirieron a lo largo de su formación escolar.

Otra condición, en el nivel de la planificación y desarrollo del proyecto de producción e interpretación de textos, fue la definición de propósitos didácticos y comunicativos claros, así como la contextualización de los problemas de puntuación en su propia producción. Se consideraron las diferentes elecciones como rastros del aprendizaje y no como aspectos para determinar la valoración de los estudiantes. Se fomentó de manera constante la reflexión sobre el lenguaje escrito y se cuidaron las progresiones en el aprendizaje, ya que sin esas reflexiones la revisión pierde su significado. La reescritura fue un aspecto fundamental para reconocer las construcciones y ofrecerle sentido al saber adquirido, así como la relación dialógica entre la lectura y la escritura. Una condición fundamental para resignificar al texto y armonizarlo con los signos de puntuación.

Las construcciones sobre el sistema de marcas de puntuación que elaboraron los estudiantes bajo las condiciones didácticas se modificaron a partir de las siguientes pautas: iniciaron reconociendo una problemática, la cual generalmente planteaba el docente, sin embargo, en algunos casos fueron ellos quienes focalizaron la duda. Como primera aproximación a la escritura, estas hipótesis se basaban en rasgos visuales diferenciables de la escritura como: comillas, mayúsculas, minúsculas, acentos y comas. Las exploraciones visuales permitían reconocer diferencias, pero no ofrecían herramientas para reflexionar en un primer momento. Posteriormente experimentaron posibilidades a partir de recursos prosódicos, en el caso de la acentuación ubicaban la sílaba tónica, para identificar el valor de las comillas usaron las entonaciones y en el caso de la coma, las pausas.

El análisis prosódico en muchos casos no respondía a preguntas de tipo comunicativo o semántico, por lo que interactuaron con los enunciados a partir de los significados que se generaban al vincularlos con el uso de los signos. De esta manera descubrieron que las comillas funcionan para marcar citas textuales, ironías o títulos, las mayúsculas representaban nombres propios, los acentos marcaban diferencias de significado y las comas evitaban ambigüedades dependiendo de su colocación. Ese estudio les permitió establecer regularidades y formular definiciones progresivas que contrastaron con saberes socialmente establecidos. Al trabajar los diversos casos del sistema de puntuación los participantes reconocieron que las normas se relacionan con los efectos que se desean lograr, aunque el estilo y las intenciones comunicativas pueden justificar la transgresión de la norma.

La posición del revisor colocó a los escritores en una situación diferente. El cambio de rol les permitió aproximarse a los textos desde un análisis metacognitivo y desde dicha perspectiva valorar los usos que hipotéticamente atribuían a los signos de puntuación, reorganizando las estructuras de los textos y experimentando combinaciones diferentes para comprender su significado. La revisión conjunta permitió que los saberes de los participantes circularan libremente y que los conocimientos individuales, lejos de ser un obstáculo que obligara a planificar de manera diferenciada, se convirtió en una ventaja para analizar y modificar la reseña.

Las transformaciones en la manera de percibir un objeto de conocimiento no son una tarea sencilla ni tampoco rápida, por ello, en todo momento, el rol del revisor fue recursivo,

rasgos que permitieron argumentar y defender las hipótesis que ellos y sus compañeros generaron, fue en el intercambio de ideas donde se fortalecieron los aprendizajes. La revisión no se limitó a textualizar bajo la norma, implicó reconocer por qué se tomaron ciertas decisiones y bajo qué criterios. El error fue una manera de avanzar en la comprensión del uso del sistema de puntuación y de actuar como un autor que se responsabilizó de su texto y fue capaz de reescribir desde una perspectiva distinta, considerando al lector como factor esencial del proceso de escritura.

Las transiciones significativas en los estudiantes normalistas, en cuanto al uso de la coma, consistieron en un cambio de percepción, pasar de corregir los errores formales y visibles del texto, por adoptar una posición de comprensión con respecto a las dificultades para mejorar su comunicación. Se observó una progresión en cuanto al uso, que se modificó de emplear reglas infalibles, a un manejo contextualizado y flexible de la coma, valorando efectos semánticos, estilísticos y normativos. La subjetividad del autor siguió considerándose como valiosa para colocar los signos de puntuación, pero bajo una comprensión de las normas y orientada a conseguir ciertos efectos en los lectores.

Específicamente se observó una transición en cuanto a la interacción con el sistema de puntuación, pues se pasó de un uso intuitivo, ligado a los aspectos visuales y orales, hacia una comprensión más reflexiva. Algunas de las nuevas formas de emplear las comas fueron con propósito de aclarar ideas, de justificar y organizar el discurso para los lectores. Reconocieron recursos para clasificar tipos de coma, tales como cubrir la explicación, invertir el sentido de la estructura gramatical y hacer preguntas a los enunciados. El sistema de puntuación fue concebido como un objeto de valoración metalingüística que permitió la revisión del uso de comas que se comprendieron desde la misma escritura y no desde la norma.

Se afirma que los cambios durante la revisión y reescritura de la reseña no se limitaron a un ajuste técnico y mucho menos a una memorización conceptual, sino a una resignificación del uso de la coma como herramienta para construir el sentido de los textos. La puntuación no se visualizó como un aspecto decorativo, sino como un recurso para dotar de expresividad a los textos, esta transformación se logró paulatinamente mediante el diálogo que centró la tarea en descubrir cómo se delimitaban los incisos, cómo se dividían las ideas, cómo generar

una reseña con mayor claridad y eficacia comunicativa. La revisión fue determinante para un uso distinto de la coma debido a que permitió que los alumnos pasaran de una práctica que reproducía textos producto de acciones imitativas a una producción basada en la reflexión.

Los resultados obtenidos estuvieron en diálogo frecuente con las perspectivas teóricas que se manejaron en los tres primeros apartados. La escritura se concibe como un fenómeno dinámico y cambiante, que se transforma por las prácticas de lectura y escritura de las personas (Chartier, 1992; Parkes, 1993). Para la perspectiva didáctica sirvieron de guía para concebir la textualización como tarea donde las normas son referentes claros, pero las intenciones comunicativas del escritor resultan relevantes y pueden motivar elecciones distintas a las prescripciones gramaticales. Valorar a los textos como resultado de prácticas sociales y culturales fue determinante para emplearlos como modelos de escritura y relectura durante toda la construcción de la reseña, así como para la reflexión metalingüística.

La escritura no es una tarea aislada que se encuentra delimitada por las libretas escolares o los libros de texto, es un quehacer que ha acompañado a la humanidad como herramienta que ayuda a conservar y compartir conocimientos, experiencias estéticas y narraciones tanto reales como ficticias. Cada escrito se produjo en un contexto específico y su codificación respondió a necesidades históricas concretas (Chartier, 1992; Parkes, 1993; Desbordes, 1995; Havelock, 1996). La escritura de la reseña no fue un trabajo neutral, efectuado para revisarse, registrarse en la lista del docente y archivarse. Se efectuó con la intención de presentarse a otros, de compartir interpretaciones estéticas sobre diferentes obras de Oliver Jeffers y fijar una postura ante sus libros-álbum.

La perspectiva Psicogenética, principalmente de Ferreiro, es una base fundamental para la didáctica de la lectura y la escritura. Las investigaciones de Ferreiro y Pontecorvo (1996) señalan que la complejidad de la escritura avanza de los límites externos a los internos, esta aportación permitió identificar que en el nivel de licenciatura las principales dificultades se encontraban en el uso de la coma. Si bien se sostiene que el avance en los ciclos escolares no garantiza prácticas eficientes de escritura, también es cierto que la interacción con textos, a pesar de que no ocurra bajo condiciones didácticas ideales, genera conocimientos difusos en los alumnos, guiados por la intuición y la repetición de modelos de escritura (Ferreiro, 2002b).

Se organizaron espacios y tiempos para que los estudiantes construyeran activamente sus conocimientos por medio de intercambios orales durante las sesiones. Para que estas condiciones didácticas resultaran significativas fue determinante que el formador contara con referentes que permitieran valorar el desarrollo del aprendizaje, guías como los niveles de puntuación que describe (Möller, 2010). Con ellos fue posible analizar la progresión durante las sesiones: hacer hipótesis intuitivamente, manejar términos sin sustento, consolidar explicaciones y finalmente emplear los signos con criterios personales. Los estudiantes se acercaron a los textos desde un enfoque visual, después hicieron pruebas desde la prosodia, lograron algunos empleos correctos y finalmente alcanzaron un equilibrio entre la norma y el propósito comunicativo.

Las progresiones se lograron a partir de retos que les permitieron a los estudiantes clasificar situaciones y recurrencias, cuando se identificaron respuestas provisionales los alumnos tuvieron un punto de descanso para reorganizar la escritura (Dávalos 2016). De esta manera cobraron sentido las escrituras intermedias, las cuales permitieron a los alumnos organizar información y volver más tarde para agregar palabras o eliminar otras que ya no representaban sus nuevos esquemas, por ejemplo, al conceptualizar diferentes usos de comas. En estos casos la escritura les permitió a los alumnos reflexionar sobre el mismo lenguaje (Olson, 1998).

Al ser una investigación con enfoque didáctico se recuperaron algunas de las conceptualizaciones más representativas. Antes de que los alumnos escribieran la reseña tuvieron un intenso trabajo de lectura en torno a la obra de Oliver Jeffers y esa aproximación ocurrió a partir de dos situaciones claves: leer a través del maestro y escribir a través del maestro (Kaufman, & Gallo, 2022). Estas situaciones permitieron al alumno centrar su atención en lo que escuchaban y cómo estructurar sus ideas para redactarlas posteriormente. Cuando textualizaron la reseña el docente escribió exactamente lo que dictaban para fomentar el cuidado de la redacción, en ocasiones introdujo errores intencionales para favorecer que estuvieran atentos en su escritura.

El contenido que se aprende de memoria resulta poco funcional cuando se trata de leer y escribir, por lo que fue necesario retomar la idea de quehaceres del lector y del escritor (Lerner, 2001), los cuales son contenidos dinámicos que se aprenden mediante la práctica.

Los estudiantes desarrollaron los quehaceres cuando leían para compartir, cuando regresaban al texto, al planificar su reseña, cuando la redactaron considerando modelos sociales y culturalmente aceptados. Los quehaceres incluyeron la revisión con la intención de lograr su propósito comunicativo. Los alumnos comprendieron la importancia de la relectura y los elementos de la reseña a partir de su práctica y no de una definición abstracta.

La didáctica visualiza al docente como protagonista de la enseñanza y su rol es muy importante, es un agente que maneja la participación y la distribuye, guía y diseña situaciones de aprendizaje. Las intervenciones son fundamentales, se observó en el desarrollo de la investigación cómo el formador sintetizaba las participaciones, hacía devoluciones en forma de preguntas y renunciaba a la tarea de responder de manera directa las dudas (Lerner, 2001; Castedo, 2007; Wallace, 2012). En los intercambios el docente no determinaba el saber, se desempeñaba como acompañante que planteaba retos, puntualizaba opiniones y generaba dudas.

La presente investigación corrobora que el contacto de los textos y la escritura cuando se hace desde una posición instrumentalista o mecanicista, esporádica e inconsistente no genera progresiones suficientes en el uso de la escritura (Carlino, 2004). Los cambios ocurren cuando se crean las condiciones didácticas para que el sujeto se posicione como autor, se responsabilice de sus textos al reconocer su valor social para él y los demás y durante la revisión reflexiona sobre el lenguaje que se escribe (Castedo, 2003). Las aportaciones de la didáctica de la lectura y la escritura tienen efectividad en los diferentes niveles educativos a pesar de haberse gestado en contextos de alfabetización inicial, ya que lo que determina las progresiones son las interacciones con la cultura de lo escrito.

Para desarrollar la lectura y la escritura es indispensable que se trabajen a la par los quehaceres del lector y del escritor (Lerner, 2001). En el caso de la enseñanza de nivel licenciatura se propone un abordaje con situaciones que requieran más de una estrategia para su resolución. Por ejemplo, se puede trabajar con aspectos ortográficos tales como los acentos diacríticos y dentro del sistema de puntuación abordar elementos como la coma, las comillas y los signos de interrogación. Esto se debe a que implica una exploración del fenómeno desde posturas prosódicas, fonológicas, sintácticas y semánticas. Explorar este tipo de fenómenos genera cambios en la perspectiva de considerar al lenguaje escrito únicamente como un

conjunto de normas, a las que el escritor debe someterse, cuando en realidad dichas normas constituyen una herramienta para mejorar su ejercicio comunicativo (Ferreiro y Pontecorvo, 1996).

Enfocarse en el uso de las comas parecía una tarea demasiado especializada y reduccionista. Pero no se trató únicamente de observar al fenómeno de manera aislada, sino de visualizar el entramado que genera, es mirar esas costuras que unen la tela y a pesar de que son imperceptibles, en muchas ocasiones, sin ellas la prenda se vería descuadrada, con pliegues desordenados y perdería su estética. El sistema de puntuación es uno de los aspectos finos del lenguaje, factores que los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado deberían explorar. Como se observó en este documento no se pretende elaborar un manual de uso de los signos de puntuación o de la coma, sino mostrar cómo su exploración modifica la percepción del sistema de escritura.

Trabajar con libros-álbum con alumnos normalistas pareció en un primer momento un acto forzado, una representación artificial en la que los estudiantes asumirían el rol de niños, para replicar esas escenificaciones posteriormente en sus aulas. La realidad es que los textos no se visualizaron como objetos limitados, sino que se exploraron en toda su dimensión literaria (literariedad), articulando textos e imágenes para construir una reseña de calidad que podría publicarse en una revista especializada. Así que se identificó que las creencias y los prejuicios sobre la lectura y la escritura, constituyeron una limitación que no reside en la escritura misma, sino en los supuestos que la acompañan (Genette, 1985).

Para puntualizar algunas de las aportaciones que esta investigación hace al campo de la didáctica de la lectura y la escritura, en primer lugar se reconoce que las condiciones didácticas que desarrolló el formador con el grupo de estudiantes normalistas y que se han trabajado con profundidad y amplitud desde la perspectiva constructivista psicogenética de la formación de lectores y escritores en los primeros años de la educación escolar, son adaptables y funcionales para estudiantes de licenciatura porque les permitieron emplear hipótesis que fundamentan sus conceptualizaciones sobre el sistema de puntuación. Los procesos reflexivos se pueden desarrollar y, en algunos casos, potenciar porque los niveles del sistema de puntuación no siguen una progresión ascendente, sino que son variables y

heterogéneos (Möller, 2010). En los resultados de la investigación se identificó una reflexión comprensiva sobre los textos, a partir del desarrollo de las condiciones didácticas propuestas.

Los estudiantes de licenciatura, al igual que los niños de preescolar y primaria, poseen conocimientos previos, pero en el caso de los futuros docentes se identificó que tenían ciertas características distintivas. La primera fue sus saberes de tipo fonético, prosódico, pragmático, semántico, gramatical, entre otros. Muchos de esos conocimientos estaban descontextualizados, carecían de profundidad en su comprensión y eran producto de una tradición oral y repetitiva, lo que generaba la sospecha de que eran resultado de la multiplicidad de enfoques que existen como consecuencia de la miscelánea en la enseñanza escolarizada. Por ello en esta etapa, la intervención del docente es fundamental, sobre todo cuando se focaliza en organizar y promover reflexiones en los estudiantes.

Para definir con mayor claridad esta aportación se establece una diferencia temporal: una fase anterior a la intervención, cuando los estudiantes empleaban indistintamente conceptualizaciones como “sustantivo” y “coma diacrítica” y no identificaban su representación en la escritura. Después de la intervención, cuando debatieron y establecieron el funcionamiento de las conceptualizaciones dentro del texto, reconociendo por qué y bajo qué circunstancias se emplea una coma. En esta dirección el saber descontextualizado se organizó para generar un sentido distinto a su nuevo conocimiento, para ver su funcionamiento en la práctica de la escritura y no a la inversa.

Otra aportación es emplear el sistema de puntuación y específicamente la exploración de los diferentes usos de la coma como medio para reconstruir la percepción que los estudiantes de licenciatura tienen sobre el sistema de escritura. Aproximarse a la escritura desde el sistema de puntuación es una excelente oportunidad para generar reflexiones en un nivel más complejo, dado que las decisiones en esta fase de escritura no son rígidas e implican comprensiones diversas: semánticas, comunicativas, fonéticas, gramaticales y pragmáticas, mismos que, al organizarse, les permiten decidir cómo estructurar un texto más coherente.

La perspectiva didáctica muchas veces se ha concebido como una serie de pasos mecanizados de corte instrumentalista. A lo largo de la presente investigación queda suficientemente demostrado que dicha afirmación está muy lejos de la realidad. La didáctica, especialmente la orientada a la formación de lectores y escritores, congrega saberes de

diferentes disciplinas: la psicolingüística, la psicogenética, la epistemología, la historia, entre otras. Con base en este antecedente está claro que los Proyectos de Producción e Interpretación de Textos se pueden integrar sin ninguna dificultad a las sugerencias metodológicas que ofrece la SEP para trabajar el área de lenguajes. Con el marco teórico tan robusto y acciones didácticas específicas es posible subsanar las carencias que identifica (Dávalos, 2024) en las implementaciones de la NEM en cuanto a la enseñanza del español.

Dentro de la presente investigación se detectó un hallazgo emergente que no estaba considerado en los planteamientos teóricos o metodológicos. Lo que se observó durante el diseño de las secuencias didácticas fue la importancia de que el docente poseyera un amplio conocimiento de los referentes teóricos para tomar decisiones dentro del salón de clases cuando lo planeado no se desarrolla adecuadamente. Como profesor que ha trabajado con tres planes de estudio, se identificó que las pautas de enseñanza de la SEP se enfocan demasiado en comunicar la metodología de enseñanza y se descuida la armazón teórica, lo que genera en el docente la percepción de que todas las propuestas son iguales y que únicamente varían en la denominación de sus componentes.

Este hallazgo apunta hacia posibles líneas de investigación: cómo visibilizar la abundante pero superficial formación que ofrece la SEP, la cual lejos de contribuir al dominio de los profesores en el uso de las didácticas constructivistas de la enseñanza de la lectura y la escritura y de las matemáticas, por citar algunas, los sumerge en el análisis de sus prácticas por medio de la reflexión, situación que les permite identificar sus debilidades, pero no responder cómo superarlas. Desde una perspectiva histórica a corto plazo, analizar los procesos de formación docente por medio de los testimonios de los profesores permitirá reconocer si han sido profesionalizados desde una perspectiva compleja y profunda o solo han experimentado aproximaciones superficiales, empleando la metodología de la didáctica general como principal eje de formación.

Como reflexión final se expondrán algunas de las limitaciones de este estudio, así como posibles líneas de investigación que se desean explorar. Las limitaciones en este caso no se refieren a los soportes teóricos o propuestas didácticas, sino a la experiencia en cuanto al diseño y desarrollo de los proyectos de producción e interpretación de textos. Esto generó que en algunas secuencias didácticas no se integraron previamente saberes especializados

para resolver algunas situaciones de manera más eficiente. Como ejemplo está el uso de las comillas, al decidir si el punto debía colocarse dentro o fuera de ellas. En APA el punto se coloca fuera, pero al explorar los cuentos escritos originalmente en inglés apareció dentro. Faltó que exploraran textos en otro idioma y dedujeran que en el sistema americano la norma indica que el punto va dentro.

Otra de las limitaciones es el número de participantes, porque favorece una de las intenciones como investigador, la cual era analizar los diálogos a profundidad, pero limitó observar el funcionamiento de las condiciones didácticas con grupos más amplios, así como el flujo de los intercambios y la participación en la escritura a través del docente. Finalmente se pudo reforzar durante la planificación y textualización de la reseña, una postura crítica con relación a una percepción social, como el significado de los niños dentro de la sociedad actual, o la exploración de los personajes como alter ego de los creados por Oliver Jeffer, ya que leer y escribir son posiciones políticas que permiten cuestionar a través de la escritura los espacios y formas de pensar de los grupos dominantes (Lerner, 2001).

Algunas de las líneas que se desprenden de la presente investigación y que en lo personal sería pertinente analizar, es cómo el enfoque intercultural educativo puede generar otras condiciones didácticas si se integra a la formación de lectores y escritores. Los wixaritari son uno de los grupos con los que sería factible trabajar debido a que se han integrado sistemáticamente a diferentes instituciones de nivel medio superior y superior y usan el español como segunda lengua debido a su fuerte interacción con la cultura mestiza. Sin embargo la lectura y la escritura se han identificado como áreas de oportunidad en su formación profesional.

Es indispensable aclarar que no se desea presentar a la didáctica de lectura y escritura como la panacea para todos los males de este campo. Aún falta mucho para construir una teoría que atienda a todas las necesidades y retos que se plantean en las aulas, debido a que existen condiciones externas que rodean a la tarea docente, tales como sus salarios, las redes de comunicación, los fenómenos sociales y familiares, el reconocimiento social, el papel de la tecnología frente al acto de aprender, pero es necesario construir y documentar prácticas que se aparten de las que se usan convencionalmente, con el fin de generar transformaciones en las aulas de los docentes y compartir con los demás los hallazgos.

REFERENCIAS

Aisenberg, B. (2010). "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". En: Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires. Aique.

Alegría, M. & 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), pp. 110-119.

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, A., González, C., García, I., et al. (2001). Universidad Complutense de Madrid, Didáctica del texto https://www.ucm.es/didactext/ recuperado de: en Quienes somos https://www. ucm.es/didactext/quienes-somo.

Álvarez, A., González, C., García, I., et al. (2015). "Nuevo marco para la producción de textos Académicos". Universidad Complutense de Madrid, Didáctica del texto https://www.ucm.es/didactext/file/l-06 recuperado de: *Revista (Lengua y literatura)* Volumen 25, pp. 219-254.

Álvarez, A., González, C., García, I., et al. (2023), «Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos» en Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 15.

Arrimada, M. Fidalgo, R. & Torrance, M. (2022). *Cómo prevenir las dificultades de aprendizaje en la escritura.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Artigue, M. Douady, R., Moreno, L. & Gómez, P. (1995). Ingeniería didáctica en educación matemática. Grupo Editorial Iberoamérica.

Barton, D. & Hamilton, M. (2004), "La literacidad entendida como práctica social", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E. & Rivera, S. Con la colaboración de Manuel González (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: Informes institucionales.

Benavente, J. (1986). "Los intereses creados" en *Teatro español contemporáneo*. Porrúa: México (pp. 41-79).

Bourdieu, P. & Passeron J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* Argentina: Siglo XXI.

Broitman, C. & Sensevy, G. (2022). Entrevista a Gérard Sensevy a cargo de Claudia Broitman. Archivos de Ciencias de la educación, 16 (21), e108. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14743/pr.14743.pdf

Brousseau, G. (2007). *Iniciación la estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Libros del Zorzal.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado.* Argentina: Aique.

Camps, A. (1997). "Escribir La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita", en *Revista Signos*. *Teoría y práctica de la educación*. 20 pp. 24-33.

Camps, A. (2012). "La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos aminos". RIE. *Revista Iberoamericana de Educación.* 59 pp. 23-42.

Carlino, P. (2004), "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en Educere, *Revista Venezolana de Educación*, núm. 8 (26), pp. 321-327.

Carlino, P. (2018), "Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias", en *Signo y Pensamiento,* núm. 36. (71), pp. 16-32.

Cassany, D. (1993). *Describir el escribir.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.

Castedo, M. (1995). "Construcción de lectores y escritores". *Lectura y vida*, 16(3). https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr9650

Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. [Tesis de Posgrado no publicada]. Buenos Aires.

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. (Coord.) (2009). El mundo de las brujas (1er. y 2do. año) : Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje. La Plata : Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1176/pm.1176.pd

Castedo, M. (2010), «Miradas retrospectivas. Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010», en Lectura y vida pp. 35-68.

Castedo, M. (Coord.). (2015). Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Documento transversal 1, La alfabetización inicial*. Argentina. Alfabetización para la Unidad Pedagógica.

Castedo, M. (Coord.). (2015). Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Documento transversal 2, leer y aprender a leer*. Argentina. Alfabetización para la Unidad Pedagógica.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Castedo, M., Kuperman & C., Hoz, G. (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo Nº 5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf

Castedo, M. (2019). en: C. Bazerman et al. (Eds.) (2019). *Conocer la escritura : investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Jveriana. pp. 47-70.

Castedo, M. (2021). "Planificar situaciones de lectura y escritura en una secuencia para estudiar las migraciones. Rastros de la construcción de saber en las escrituras de los niños" en Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.) *Enseñar en la diversidad : Una investigación en escuelas plurigrado primarias*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios-Investigaciones;74). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4641/pm.4641.pdf

Castedo, M. & Hoz, G. (2021). "Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia". *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1 (2), 233-251. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14472/pr.14472.pdf

Castedo. M. (2024a). *Encuentro con la psicogénesis del lenguaje escrito en el DIE (Homenaje a Emilia Ferreiro).* https://www.youtube.com/watch?v=p0ReGRLzAq8 Consulta: 01 junio de 2024.

Castedo, M. (2024b. 28 de noviembre). Investigación en didáctica específica de la lectura y la escritura [Taller]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321, Zacatecas https://www.facebook.com/61557616591126/videos/901027035464897

Castorina, J. (1972). Biología y conocimiento de Jean Piaget. Tarea, 3, 73-90. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1142/pr.1142.pdf

Castorina, J. (2013). “El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación” en Castorian, J., Ferreiro, E. Khol, O. y Lerner, D. *Piaget-Vigostsky: contribuciones para replantear el debate.* Buenos Aires: Paidós.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural.* España: Gedisa.

Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna.* España: Alianza Universidad.

Contreras, L. (2005). *Escuelas lancasterianas en Zacatecas.* México: UPN.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela.* Argentina: Zorzal.

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 no publicada, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio Cinvestav.

Dávalos, A. & Ferreiro E. (2019). “Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva”, en Ferreiro, E., Dávalos, A., Puertas, R., y Jiménez. J. (Eds.). *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español* (pp. 13-58). Argentina: HyA.

Dávalos, A. (2023) “¿Saben algo de puntuación los niños que están aprendiendo a leer y a escribir?”, en Solares-Pineda, D. y Hess, K. (Eds.). *La lengua y las matemáticas en educación básica* (pp. 33-62). México: Ediciones Comunicación Científica.

Dávalos, A. (2024). “Entre la formación docente y las prácticas en la enseñanza del lenguaje en la educación básica en México”. En Guevara, G. y Navarro, J. (Coord.) (2024). *Al borde del abismo. Actualidad y perspectiva de la educación básica.* México: Grijalbo/Penguin Random House, grupo editorial.

Desbordes F. (1995). *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*, Barcelona: Gedisa.

DGCyE. (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria*. Primer ciclo de la escuela primaria/ Educación general básica 1ª ed. Buenos Aires.

Esfandiari, R. & Ahmadi, M. (2024). “Syntactic Complexity in Novice and Expert L2 Academic Writing: The Role of Syntactic Elaboration and Diversity” en *Scientific Quarterly Journal of Language Horizons,* Alzahra University Volume 8, Issue 1, Spring 2024 Research Article, pp. 115-138.

Esteba, E., Mantelli, N. y Sivori, M. (2009). “Nadie escribe para siempre… Repensar la escritura como un proceso perfectible” en Carlino, P. y Martínez, S. (coord.). *La lectura y la escritura: Un asunto de Todos/as*. Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional de Comahue.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, I. & García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. España: Gedisa.

Ferreiro, E. (2002a). "Alfabetización de los niños en la última década del siglo" en la revista *Docencia.* número 17, pp. 28-39.

Ferreiro, E. (2002b). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2015). *Alfabetización. Teoría y práctica.* México: Siglo XXI.

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), pp.13-34.

Figueras, C. (2014). "Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías" en *Revista Normas*. No. 4, pp. 135-160.

Flowers, L., & Hayes, J. (1994). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En, Asociación Internacional de Lectura. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, p. 72-110.

Frenk, M. (2010). "La cultura en voz alta en la cultura occidental" Conferencia el 15 de abril de 2010, dentro del ciclo: "Cara cara, charla con los eméritos" Aula mangan de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. DR 2012, Descargacultura.unam.

García, M. (2004). *El arte de escribir bien en español: manual de corrección de estilo. Buenos Aires: Santiago Arcos.*

Genette, G. (1985). "Transtextualidades" en *Maldoror* Revista de la ciudad de Montevideo. Nº 20- p. 53, marzo.

Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir.* España: Paidós.

Illich, I. (1998). "Un alegato en favor de la cultura escrita lega" en Olson, D. y Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

Kaufman, A. (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Aique Educación.

Kaufman, A. & Lerner, D. (2015). "Alfabetización en la unidad pedagógica. Especialización docente en nivel superior. Documento trasversal n° 2 Leer y a prendera Leer". Buenos Aires: Ministerio de educación.

Kaufman, A & Gallo, A. (2022). *Lectura y escritura. 31 preguntas y respuestas.* Argentina: Ateneo Aula.

Lerner, D., (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético". *Lectura y vida*, 6(4).

Lerner, D. Lotito, L., Lorente, E., Levy, H., Lobello, S. & Natali, N. (1998). *Documento de trabajo Nº 5*: *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. Actualización Curricular EGB.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela.* SEP/FCE: México.

Lerner, D. *(2002*). "La autonomía del lector: un análisis didáctico*". Lectura Y Vida* , 23 (3), 6+.https://link.gale.com/apps/doc/A94594578/AONE?u=anon~daa95c84&sid=googleScholar&xid=efbfc76c.

Lerner, D. Aisenberg, B. & Espinoza, A. (2008). "La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje". En: Castorina, J. & Orce, V. (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.* FFyL. UBA.

Lerner, D., Larramendy, A. & 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. (2013). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Barcelona: Paidós.

Lerner, D. (2015). Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=eRvXTzGiPDg Consulta: 01 octubre de 2023.

Lomas, C. & Osoro, A. (Comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. España: Paidós

López, M. & Montes, G. (2016). "Literacidad y alfabetización disciplinar enfoques teóricos y propuestas pedagógicas", en *Perfiles educativos.* vol. XXXIX, núm. 155, 2017 IISUE-UNAM.

Muzzopappa, J., (2013). "Enseñanza de la Gramática desde la perspectiva del enfoque generativista" en *Cuadernos de Lingüística hispánica*. No. 22.

Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Educación S. A.

Herrera, M. (2009). "La escuela normal en México. Una visión diacrónica", en Moreno, J. (Coord.). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. pp. 561-590. UNAM.

Möller, M. A. (2010). *Evaluación de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético.* Tesis Doctoral. Córdoba, Argentina.

Möller, M. A. & Ferreiro, E. (2013). “El diálogo en la historieta ¿Cómo elegir la puntuación apropiada?”, en Ferreiro. E. (Ed.). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp. 200-2017). Siglo XXI Editores.

Muchacho, J. (2017) “Reseña literaria, implicaciones discursivas y textuales” en *Legenda*. Revista del Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Volumen 21, Nº 24. Enero-junio. pp. 55-79.

Muñoz, M. (2017). “Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje” en *Trayectorias Humanas Trascontinentales Nº 2: La alfabetización inicial en espacios escolarizados y no escolarizados en América latina y África.* pp. 5-17.

Nemirovsky, R & Menendez, D. (2023) Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky (Alfabetizar y emancipar: sobre el trabajo y el pensamiento de Myriam Nemirovsky), Journal for the Study of Education and Development, 46:2, 227-263, DOI: 10.1080/02103702.2023.2172896.

Nivón, A. (2019). “Iniciativas para la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX”, en *Revista Mexicana de historia de la Educación*, vol. XVII, núm. 14, pp. 219-240. DOI: https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i14.197

Oikión, E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: Un acercamiento desde las perspectivas de sus actores.* México: UPN.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Barcelona: Gedisa.

Olson, D. & Torrance, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

Olson, D (1998). “Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna”, en Olson, D. y Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

Ortega, I & Aguilar, E. (2021a). “Los signos y marcas de puntuación. Aportes desde la perspectiva psicogenética”. En Calderón, J. y Aguayo, L. (coord.). *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas.* UPN y Taberna Libraria: México.

Ortega, I & Aguilar, E. (2021b). “Formación de lectores y escritores: Enseñar y aprender a leer y a escribir en el aula multigrado”. En Aguilar, E. (Coord.). *Contextos y pretextos 3.* UPN y Taberna Libraria: México.

Ortega, I. (2023). *Situaciones didácticas de revisión de textos narrativos. Una experiencia en las aulas de una escuela normal*. [Tesis doctoral inédita]. San Luis Potosí.

Parkes, M. (1998) “La alta Edad Media”. En: Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.

Parodi, G., (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva.* Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Peláez, M. (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 Posgrado inédita]. La Plata.

Peláez, A., Wallace, Y & Dapino, M. (2025). "Condiciones que habilitan saberes: análisis de escrituras infantiles en tres situaciones narrativas". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 19(27), e160. https://doi.org/10.24215/23468866e16

Piccolini, P. (2019). *De la idea al libro. Un manual para la gestión de proyectos editoriales.* México: Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2025): *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD) [en línea], https://www.rae.es/dpd/, 2.ª edición.

Real Academia Española. (2010). Ortografía de la lengua española [EPUB]. Titivillus. https://ceip-calderondelabarca.centros.castillalamancha.es/sites/ceip-calderondelabarca.centros.castillalamancha.es/files/descargas/bernabeu_pag_640.pdf

Reyes, Q. (2019). El modelo de Flower y Hayes: una herramienta para mejorar la composición escrita de los textos narrativos a nivel de súper y microestructuras. [Tesis de maestría inédita] Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Facultad de Ciencias de la Educación.

Rodríguez, F. (2006). Periodismo cultural. España: Síntesis.

Rodríguez, F. & Ridao, R. (2013). "Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes" en *Boletín de Filología*, Tomo XLVIII. Número 1 (2013): pp. 147– 69.

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.

Rosas, R & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismos a tres voces.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ruíz, A., Pedraza, B. & Fernández, G. (2009). "¿Cómo se ha interpretado el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza del español en las licenciaturas de la normal?" en Moreno, J. (Coord.). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. pp. 591-617. UNAM.

Scardamalia & Bereiter (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. En*: Infancia y aprendizaje*, 54, pp. 43-64.

SEP. (2013). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012*. México: DEGESPE.

SEP. (2018). *Plan de Estudios 2018. Programa del curso. Prácticas sociales del lenguaje. Segundo semestre*. México: DEGESPE.

SEP. (2022a). *Plan de Estudios 2022. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Programa del curso. Lenguaje y comunicación. Primer semestre.* México: DEGESUM.

SEP. (2022b). *Plan de Estudios 2022. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Programa del curso. Desarrollo de la literacidad. Tercer semestre.* México: DEGESUM.

Silva, N. (2020). *Bibliotecas digitais ou plataformas digitais colaborativas? Por uma compreensão do funcionamento das bibliotecas digitais (não) autorizadas no espaço digital*. Curitiba: Appris.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso.* Madrid: Ediciones Morata.

Teberosky, A. (1990). "El lenguaje escrito y la alfabetización". *Lectura y vida*, 11(3), 5-15.

Teberosky, A. (2001). *Aprendiendo a escribir.* (Cuadernos de educación, n°. 4). Barcelona. ICE – HORSORI Universidad de Barcelona.

Teira, C. & Igoa, J. (2007) "Relaciones entre la prosodia y la sintaxis en el procesamiento de oraciones" *Anuario de psicología*. Vol. 38, núm. 1, abril, 2007, pp. 45-69. Universidad de Barcelona, España.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Usandizaga, R., Laxalt, I., Castedo, M. & Puertas, R. (2023). Enseñar y aprender ortografía y otras restricciones del sistema de escritura alfabético (2o a 6o/7º de primaria). Ministerio de Educación de la Nación. (Trayectos formativos). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.7010/pm.7010.pdf

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, R. (1995). *El libro y sus orillas.* México: UNAM.

Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situaciones de producción y revisión de epígrafes* [Tesis de Maestría inédita] Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En memoria Académica.

APÉNDICES

Apéndice A

Apéndice B

Agenda de lectura.

1. Perdido y encontrado
2. Arriba y abajo
3. Una niña hecha de libros
4. Lo que construiremos
5. Hay un fantasma en esta casa

Nota: releer Perdido y encontrado y arriba y abajo.

Apéndice C

→ Título Poner: Oliver Jeffers

Hola y bienvenidos, somos estudiantes de la ENRGMRS y queremos compartirles
Poner nombre completo
nuestra experiencia como lectores.

En una de las sesiones de lectura coincidimos en realizar una agenda de cuentos que nos permitiera llevar un orden de lo que se leería, para su elaboración se contemplaron diversos cuentos de diferentes autores, sin embargo, los 5 cuentos elegidos ¡resultaron ser del mismo autor! "Oliver Jeffers". Pero ¿Qué tienen de especial sus obras?

Todo empezó por sus llamativas ilustraciones, pero poco a poco descubrimos detalles misteriosos que nos llevaron a investigar sobre este peculiar autor y cómo llegó a escribir tan espléndidas obras.

Descubrimos que Oliver es un talentoso pintor y escritos, sin embargo su primera
coma
obra de arte escrita, surgió de la idea de unir una serie de lienzos individuales, "se me ocurrió que funcionaría bien si los juntaba como una historia" dijo Jeffers.Lo que nos resulta impresionante porque sus libros-álbum muestran el balance entre el arte y la literatura. Un aspecto importante que nos atrapó en sus historias fue la forma
Punto y aparte
de tratar temas complicados mediante situaciones fantasiosas con las que los niños se sienten identificados y los adultos se trasladan a sentirse como niños. Sus maravillosos libros han sido traducidos en más de 45 idiomas y han logrado vender

1

más de 12 millones de unidades, gracias a esto Oliver es reconocido en todo el mundo y merecedor de una gran cantidad de premios importantes, entre ellos, el Premio de Oro para libros Infantiles de Nestlé gracias a su influyente obra "Perdido y encontrado", que está inspirada en un acontecimiento que llegó a oídos del autor: "durante un paseo escolar a un zoológico de Belfast un niño se coló al recinto de los pingüinos le gustaban tanto estos animalitos que no lo pudo resistir, llevó a un bebé pingüino escondido. Lo descubrieron al llegar a casa pero desde el zoológico no fueron a buscar al pingüinito sino hasta el día siguiente". Luego de conocer esta historia nos enteramos que nuestro autor radicó en Belfast la mayor parte de su vida, aun así no era nativo de ese lugar, en realidad nació en Port Hedland, Australia y actualmente se encuentra viviendo en Broklyn, Nueva York.

Mayúsculas

Revisar la nota de, donde salió.

Los libros-álbum que leímos nos permitieron ¡sacar a flote! aspectos similares pero ¿A caso tienen codas en común?... Uno de los ejemplos esta en el fragmento del libro Arriba y abajo

cosas

Perdiendo

Ilustración 1

Numerarlas todas o eliminarlas

1. La escritura no es explícita, lo que la hace explícita es la ilustración. En la ilustración 1 se puede observar que el narrador no menciona qué oportunidad tuvo

el pingüino, pero al analizarla, el cartel nos permite entender de que manera lograría volar.

Otro aspecto que pudimos encontrar fue la relación de la ilustración con la escritura pues al leerlo el libro "perdido y encontrado" se ejemplifica como las pinturas no tendrían sentido sin el escrito porque los personajes hacen cosas que no se dicen textualmente y sin la imagen el texto no está claro para comprender la historia. En la ilustración 2 se ve como el niño regresa en busqueda del pingüino y éste, intenta hacer lo mismo.

Ilustración 2

Este libro nos cuenta una preciosa aventura de amistad entre un pingüino y un chico de rayas donde el pequeño niño ayuda a su amigo a volver a casa.

También encontramos que el autor juega con los signos de puntuación y toda la página para dar más atención a momentos o situaciones especiales. Como en la página del libro "Lo que construiremos", donde menciona armar y desarmar.

Ilustración 3

Mostrando una tabla pero metafóricamente puede entender la construcción de un futuro juntos.

Otro aspecto que pudimos encontrar es que en los textos se dividen las oraciones con puntos suspensivos o en otra página como preparación a esaltar la siguiente parte, un claro ejemplo es en el libro Hay un fantasma en esta casa donde utiliza este elemento para generar suspenso y en la siguiente página realiza enfasis en palabras utilizando signos de de admiración, mayúsculas utilizando toda la página.

Ilustraciones 4 y 5

En la ilustración 4 se observa cómo el autor deja la oración inconclusa para generar suspenso y en la ilustración 5 termina la oración dando enfasis en que la niña buscó dos veces.

En sus obras utiliza párrafos cortos y separados debido a la dificultad de mostrar en una sola imagen el significado que pretende conectar con el texto como en el libro lo que construiremos donde el texto se divide en dos páginas cada una con su respectiva ilustración acorde al fragmento de la oración.

Es muy impresionante el rol que toman los personajes en las ilustraciones pues nos parece hace ir más allá de la historia. con los detalles que se encuentran ocultos. ¿podría indicar algo la ropa de los personajes? nosotros descubrimos en los cuentos leídos que al menos uno de los personajes de cada historia viste de rayas lo que nos llevó a pensar que con esos personajes se identifica el autor.

Ilustraciones 6, 7, 8, 9, 10 y foto de Oliver

Justificar

En la secuencia de ilustraciones podemos ver ejemplificado lo que acabamos de decir.

De una forma muy amena, la dimensión espacial en la que se sitúa el personaje puede dar diferentes significados, ya sean literales o metafóricos mediante pinturas donde el paisaje es grande y el personaje pequeño, esta característica se hace presente en momentos clave o específicos.

Ilustración 11

¿Parrafos cortos?

Los pequeños aventureros se encuentran en una gran travesía.

En esta colorida exploración hay un distintivo en todas las historias, por lo general los personajes son niños umpulsando a que los pequeños lectores se identifiquen con el cuento, a su vez empatiza con la infinita imaginación de los niños.

¿Adultos?

Ilustración 12

¿Hay algo más que decir

En el libro "Hay un fantasma en esta casa" se muestran personajes que dudosamente estén vivos porque pueden ser imaginados, es decir, ficticios.

Un atributo de estos textos es que reflejan la agradable compañía de otra persona o de la imaginación.

Ilustración 13 ¿Su texto está antes, después o ambos?

En el cuento "Una niña hecha de libros" expone la idea anterior en la cual la niña ¿Quién?

puede ser interpretada como un personaje más a la propia imaginación del

~~protagonista~~ dado que la niña representa la interpretación de los textos. explica mejor el párrafo

niño ella

La transformación de los personajes es un detalle recurrente en estas obras e indica un cambio físico o emocional

Ilustración 1 4 y 15

"Lo que construiremos" destaca un desarrollo de la imaginación a travéz de las páginas donde se ilustra el cambio físico de los personajes, pero ¿quiénes tienen esos cambios?

No siempre se presenta el cambio físico y emocional en el mismo personaje y puede observarse en los detalles de sus pintorezcas ilustraciones, esta transformación física del personaje no se manifiesta en el texto y lo podemos admirar a través del ¿se puede cambiar?

retrato, aunque, si hablamos de la evolución emocional, dentro de toda la obra podemos definir directa o indirectamente las emociones personales.

Ilustración 16 y 17

La ilustración dieciséis muestra el inicio de "Perdido y encontrado" donde el personaje (el pingüino) se veía triste y distante y en la diecisiete los personajes están cercanos, se interpreta así el cambio de apatía a amistad.

¿Se puede cambiar?

de esta forma

Es impactante como en cada una de las historias predominan un color o una forma de ilustrar y permiten generar una primera impresión, la cual puede cambiar tu perspectiva al profundisar en la lectura.

¿lleva acento?

Ilustración 18

En la portada del libro "Hay un fantasma en esta casa" predomina la escala de grises y se relaciona con sensasiones de miedo y temor, lo que se confirma interpretandola con la teoria del color, donde se dice que el gris genera cierto misterio ¿terminaste asustado después de leerlo? Por otro lado, Oliver refleja sentimientos que pueden ser causados por la imaginación de los distintos niños a través de sus cuentos y de forma divertida, esto hace que los niños se sientan identificados.

Ilustración 19

"Lo que construiremos" expone un ejemplo de los "enemigos" de la niña, que pueden ser sus miedos, mismos que son comunes en los niños y que recuerdan a los adultos sus miedos de la infancia.

¿Tuviste algún miedo cuando eras niño?

Al analizar estos cuentos se encuentra una relación entre los elementos llamativos en las obras de Oliver (imagen-texto-personajes-sentimientos) mismos que se equilibran entre sí.

Los sentidos de la vista y el oído son los medios importantes que Oliver utiliza para atrapar a culquier lector, generando interés en los detalles de la historia.
Cualquier

En esta experiencia nos cautivo el acompañamiento entre la ilustración y el texto dando pauta a que cada lector interprete diversos significados y relasione aspectos de diferentes cuentos, así mismo, resulta impresionante la identidad que el autor da a cada uno de los personajes.

Los sentimientos que estos libros-álbum provocan en el lector permiten que niños y adultos se sientan identificados con situaciones similares de la vida cotidiana. Porque la imaginación no tiene límites, te invitamos a que descubras los misterios
¿lleva acento?
de los cuentos que Oliver Jeffers tiene para ti.

Oliver es un escritor extraordinario, ¿te atreverías a construir un mundo hecho de historias con nostros?

Ficha técnica 1

Portada

Título: Perdido y encontrado

Autor: Oliver Jeffers

Ilustrador: Oliver Jeffers

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Éste era un niño que un día encontró un pingüino en la puerta de su casa...
(Correcto)

Ficha técnica 2

Portada

Título: Arriba y abajo

Autor: Oliver Jeffers

Ilustrador: Oliver Jeffers

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Había una vez dos amigos, y uno de ellos quería volar...

Ficha técnica 3

Portada

Título: Una niña hecha de libros

Autor: Oliver Jeffers y Sam Winston

Ilustrador: Oliver Jeffers y Sam Winston

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Ésta era una niña con una imaginacion infinita y un niño que la seguía...
(dudoso)

Ficha 4

Portada

Título: Hay un fantasma en esta casa

Autor: Oliver Jeffers

Ilustrador: Oliver Jeffers

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Se dice que en esta casa hay un fantasma pero, ella no ha podido verlo.
¿lleva coma?

Ficha 5

Portada

Título: Lo que construiremos: planes para nuestro futuro juntos.

Autor: Oliver Jeffers

Ilustrador: Oliver Jeffers

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Una hija y su padre van armando y desarmando sus vidas.

Apéndice D

ESTE ERA UN PINTOR CON MUCHAS HISTORIAS

Autores

Ange Silva

Kevin Madrid

Maritere Camacho

Sol Baltierra

David Rodríguez

Este era un pintor con muchas historias

Hola, bienvenidos, somos estudiantes de la Escuela Normal Rural "General Matías Ramos Santos", y queremos compartirles nuestra experiencia como lectores.

En una de las sesiones de lectura coincidimos en realizar una agenda de cuentos que nos permitiera llevar un orden de lo que se leería, para ello se contemplaron diversos cuentos de diferentes autores, sin embargo, los 5 cuentos elegidos ¡resultaron ser del mismo autor! "Oliver Jeffers". Pero, ¿qué tienen de especial sus obras?

Todo empezó por sus llamativas ilustraciones, pero poco a poco descubrimos detalles misteriosos que nos llevaron a investigar sobre este peculiar autor y cómo llegó a escribir tan espléndidas obras.

Descubrimos que Oliver es un talentoso pintor y escritor, sin embargo, su primera obra de arte escrita surgió de la idea de unir una serie de lienzos individuales, "se me ocurrió que funcionaría bien si los juntaba como una historia", dijo Jeffers, lo que nos resulta impresionante, porque sus libros-álbum muestran el balance entre el arte y la literatura.

Un aspecto importante que nos atrapó en sus historias fue la forma de tratar temas complicados mediante situaciones fantasiosas con las que los niños se sienten identificados y los adultos se trasladan a sentirse como niños. Sus maravillosos libros han sido traducidos en más de 45 idiomas y han logrado vender más de 12 millones de unidades, gracias a esto Oliver es reconocido en todo el mundo y merecedor de una gran cantidad de premios importantes, entre ellos el Premio de

Oro para Libros Infantiles de Nestlé, debido a su influyente obra, "Perdido y encontrado", que está inspirada en un acontecimiento que llegó a oídos del autor: "durante un paseo escolar a un zoológico de Belfast, un niño se coló al recinto de los pingüinos. Le gustaban tanto estos animalitos, que no lo pudo resistir: sin que nadie se percatara, se llevó un bebé pingüino escondido. Lo descubrieron al llegar a casa, pero desde el zoológico no fueron a buscar al pingüinito sino hasta el día siguiente." Luego de conocer esta historia, nos enteramos que nuestro autor radicó en Belfast la mayor parte de su vida, aun así no era nativo de ese lugar, en realidad nació en Port Hedland, Australia y actualmente se encuentra viviendo en Broklyn, Nueva York.

Los libros-álbum que leímos nos permitieron sacar a flote aspectos similares, pero, ¿cuáles son estos aspectos? Uno de ellos está en el fragmento del libro, "Arriba y abajo".

Ilustración 1

En la ilustración 1, se puede observar que el narrador no menciona qué oportunidad tuvo el pingüino, pero al analizarla el cartel nos ayuda a entender de qué manera lograría volar, lo cual nos permite identificar que la escritura no es explícita, lo que la hace explícita es la ilustración.

Otro aspecto que pudimos encontrar fue la relación de la ilustración con la escritura pues al leer el libro, "Perdido y encontrado", se ejemplifica cómo las pinturas no tendrían sentido sin el texto, porque los personajes hacen cosas que no se dicen textualmente y sin la imagen el escrito no está claro para comprender la historia.

En la ilustración 2, se ve cómo el niño regresa en búsqueda del pingüino y éste intenta hacer lo mismo.

Ilustración 2

Este libro nos cuenta una preciosa aventura de amistad entre un pingüino y un chico de rayas, donde el pequeño niño ayuda a su amigo a volver a casa.

También, encontramos que el autor juega con los signos de puntuación y toda la página para dar más atención a momentos o situaciones especiales, como en la página del libro, "Lo que construiremos", donde menciona armar y desarmar.

Ilustración 3

Se observa una tabla, pero metafóricamente, se puede entender la construcción de un futuro juntos.

Otro aspecto que pudimos encontrar, es que en los textos se dividen las oraciones con puntos suspensivos o en otra página como preparación a exaltar la siguiente parte un claro ejemplo es en el libro, "Hay un fantasma en esta casa", donde utiliza este elemento para generar suspenso, y en la siguiente página, realiza énfasis en palabras utilizando signos de admiración, mayúsculas y toda la página.

Ilustraciones 4 y 5

En la ilustración 4, se observa cómo el autor deja la oración inconclusa para generar suspenso y, en la ilustración 5, la termina dando énfasis en que la niña buscó dos veces.

En sus obras, utiliza párrafos cortos y separados debido a la dificultad de mostrar en una sola imagen el significado que pretende conectar con el texto, como en el libro, "Lo que construiremos", (ilustración 3) donde el texto se divide en dos páginas cada una con su respectiva ilustración acorde al fragmento de la oración.

Es muy impresionante el rol que toman los personajes en las ilustraciones, pues nos hace ir más allá de la historia con los detalles que se encuentran ocultos. ¿Podría indicar algo la ropa de los personajes?

Nosotros descubrimos, en los cuentos leídos, que al menos uno de los personajes de cada historia ¡viste de rayas! Lo que nos llevó a pensar que con esos personajes se identifica el autor.

Ilustraciones 6, 7, 8, 9, 10 y foto de Oliver

En la secuencia de ilustraciones, podemos justificar lo que acabamos de decir.

De una forma muy amena, la dimensión espacial en la que se sitúa el personaje puede dar diferentes significados, ya sean literales o metafóricos, mediante pinturas donde el paisaje es grande y el personaje pequeño, esta característica se hace presente en momentos clave o específicos.

Ilustración 11

Los pequeños aventureros se encuentran en una gran travesía, en esta colorida exploración de los libros hay un distintivo en todas las historias, por lo general los personajes son niños impulsando a que los pequeños lectores se identifiquen con el cuento, a su vez, empatiza con su infinita imaginación.

Ilustración 12

En el libro, "Hay un fantasma en esta casa", se muestran personajes que dudosamente estén vivos, porque pueden ser imaginados, es decir, ficticios.

Un atributo de estos textos, es que reflejan la agradable compañía de otra persona o de la imaginación.

Ilustración 13

En el cuento, "Una niña hecha de libros", se expone la idea anterior, en la cual, la niña puede ser entendida como un personaje más o la propia imaginación del niño, dado que ella representa la interpretación de los textos.

La transformación de los personajes es un detalle recurrente en estas obras e indica un cambio físico o emocional.

Ilustración 14 y 15

"Lo que construiremos", destaca un desarrollo de la imaginación a través de las páginas donde se ilustra el cambio físico de los personajes, pero, ¿quiénes tienen esos cambios?

No siempre se presenta el cambio físico y emocional en el mismo personaje, puede observarse en los detalles de sus pintorezcas ilustraciones, esta transformación física del personaje no se manifiesta en el texto y lo podemos admirar a través del retrato, aunque si hablamos de la evolución emocional dentro de toda la obra podemos definir directa o indirectamente las emociones personales.

Ilustración 16 y 17

La ilustración 16, muestra el inicio de "Perdido y encontrado", donde el personaje (el pingüino) se veía triste y distante, en la 17, los personajes están cercanos, se interpreta el cambio de apatía a amistad.

Es impactante cómo en cada una de las historias predomina un color o una forma de ilustrar y permiten generar una primera impresión, la cual, puede cambiar tu perspectiva al profundizar en la lectura.

Ilustración 18

En la portada del libro, "Hay un fantasma en esta casa", predomina la escala de grises y se relaciona con sensasiones de miedo y temor, lo que se confirma interpretándola con la teoría del color, donde se dice que el gris genera cierto misterio.

¿Terminaste asustado después de leerlo?

Por otro lado, Oliver refleja sentimientos que pueden ser causados por la imaginación de los distintos niños, a través de sus cuentos y de forma divertida, esto hace que los niños se sientan identificados.

Ilustración 19

"Lo que construiremos", expone un ejemplo de los "enemigos" de la niña que pueden ser sus miedos, mismos que son comunes en los niños y que recuerdan a los adultos sus miedos de la infancia.

¿Tuviste algún miedo cuando eras niño?

Al analizar estos cuentos, se encuentra una relación entre los elementos llamativos en las obras de Oliver (imagen-texto-personajes-sentimientos), mismos que se equilibran entre sí.

Los sentidos de la vista y el oído son los medios importantes que Oliver utiliza para atrapar a cualquier lector, generando interés en los detalles de la historia.

En esta experiencia, nos cautivó el acompañamiento entre la ilustración y el texto, dando pauta a que cada lector interprete diversos significados y relacione aspectos de diferentes cuentos, así mismo resulta impresionante la identidad que el autor da a cada uno de los personajes.

Los sentimientos que estos libros-álbum provocan en el lector permiten que niños y adultos se sientan identificados con situaciones similares de la vida cotidiana. ¡Porque la imaginación no tiene límites! Te invitamos a que descubras los misterios de los cuentos que Oliver Jeffers tiene para ti.

Oliver es un escritor extraordinario, ¿te atreverías a construir un mundo hecho de historias con nosotros?

Ficha técnica 1

Título: Perdido y encontrado

Autor: Oliver Jeffers

Ilustrador: Oliver Jeffers

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Éste era un niño que un día encontró un pingüino en la puerta de su casa...

Ficha técnica 2

Título: Arriba y abajo

Autor: Oliver Jeffers

Ilustrador: Oliver Jeffers

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Había una vez dos amigos y uno de ellos quería volar...

Ficha técnica 3

Título: Una niña hecha de libros

Autor: Oliver Jeffers y Sam Winston

Ilustrador: Oliver Jeffers y Sam Winston

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Ésta era una niña con una imaginación infinita y un niño que la seguía...

Ficha técnica 4

Título: Hay un fantasma en esta casa

Autor: Oliver Jeffers

Ilustrador: Oliver Jeffers

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Se dice que en esta casa hay un fantasma pero ella no ha podido verlo.

Ficha técnica 5

Título: Lo que construiremos: Planes para nuestro futuro juntos

Autor: Oliver Jeffers

Ilustrador: Oliver Jeffers

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Sinopsis: Una hija y su padre van armando y desarmando sus vidas.