



Puntuación: desafíos y posibilidades de trabajo en el aula

Fecha de recepción:
28/05/2010

Fecha de aceptación:
16/09/2010

Palabras clave:

enseñanza de la escritura, situaciones didácticas, interpretación, edición de textos, educación básica

Keywords:

writing instruction, teaching situation, interpreting, text editing, basic education

Punctuation: challenges and possibilities on class work

Wallace, Yamila

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

yami_wallace@yahoo.com.ar

Dapino, María

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

mdapino@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar situaciones donde se intenta enseñar a los niños que la puntuación es un sistema de marcas que ofrece indicaciones al lector sobre cómo interpretar el texto. Lejos de concebir el sistema de puntuación solo como signos que reproducen la entonación y las pausas de la lengua oral, la puntuación es entendida aquí como un sistema que organiza los significados del texto y por tanto orienta su interpretación. Se analizan dos situaciones didácticas desarrolladas con alumnos de tercer año de Educación Básica en el marco de una secuencia didáctica donde los niños leen y escriben para el armado de un álbum de datos personales. Una situación refiere a la corrección colectiva de textos ajenos, producidos *ad hoc*, que presentan problemas relativos a la posición del enunciador, la puntuación y repeticiones innecesarias. Otra situación consiste en la revisión en parejas del texto producido por los niños que presenta problemas equivalentes.

The aim of this article is to analyze situations in which it is intended to teach punctuation as a system of marks that offers guide to reader on how the text should be understood. Instead

of conceiving punctuation's system as signs that reproduce intonation and pauses in oral language, punctuation is understood as a system that organizes the meaning of the text and, therefore, guides its interpretation. We analyzed two situations developed at a third year in Basic education in which students read and write to produce an album of personal data. One situation refers to a discussion with all the class to correct a text written by others, invented *ad hoc*, which present problems with speaker's position, punctuation and unnecessary repetitions. Another situation consist in revision in pairs a text written by students who have got equivalent problems.

Introducción

El sistema de puntuación es un objeto de conocimiento complejo que cumple diferentes funciones. Según Mirta Stern (2006, p. 27), la puntuación estructura las unidades textuales y organiza la información otorgándole coherencia y claridad al discurso, delimita la oración y constituye un mecanismo de cohesión textual, pone de relieve determinadas ideas, destaca giros sintácticos, elimina o reduce ambigüedades, modula la respiración en la lectura en voz alta, genera efectos estilísticos, marca y permite reconocer diferentes tipos de textos... Estas funciones contribuyen a una que las abarca: la puntuación constituye un mecanismo de producción e interpretación del sentido de un texto.

Otros autores, como Zamudio (2004) y Ferreiro (1996), entienden que las operaciones de delimitar oraciones textuales son producto de una construcción que se genera a partir de la introducción de marcas de puntuación y no por la presencia de significados intrínsecos que dirija el uso de signos de puntuación entre unidades textuales preexistentes.

A su vez, y como todo objeto de conocimiento, la puntuación es producto de un desarrollo histórico a través del cual los signos conformaron diferentes sistemas de marcas con funciones disímiles. Actualmente, muchas de esas marcas de puntuación subsisten pero en muchos casos con funciones diferentes a las que tuvieron en su origen. Además, una misma marca de puntuación puede servir para fines distintos dependiendo del lugar textual que ocupa y los propósitos que se persiguen.

Estas variaciones de la puntuación a lo largo de la historia van de la mano con la evolución de la escritura y, necesariamente, con las diversas destinaciones de los textos y sus propósitos de lectura.

La puntuación es también un sistema en el que sus elementos se definen por las diferencias de uso que mantienen entre sí. Así, los usos y funciones del punto, la coma, punto y coma no pueden entenderse sino en el marco de discutir sus diferencias y similitudes.

La puntuación es a su vez un aspecto del lenguaje escrito situado a mitad de camino entre la norma y la adecuación. Si bien existe más de una manera de puntuar un texto, hay usos que resultan más adecuados que otros en tanto que otorgan mayor legibilidad al escrito. Pero, al mismo tiempo, estos usos adecuados cambian históricamente y lo que resultaba adecuado en una época deja de serlo en otra.

En suma, la puntuación tiene como función principal la de orientar la lectura y la interpretación del texto, debido en parte a la función de organizarlo en diferentes porciones sintácticas y enunciativas. Es un sistema cuyos elementos se definen por oposición a otros, cumpliendo diferentes funciones que afectan a diversos niveles del texto. Además, muchos de esos signos han cumplido diversas funciones textuales a lo largo de la historia y conservan esa polivalencia en la actualidad. Se trata de un sistema que admite cierta flexibilidad en su uso al existir más de una forma correcta de puntuar un texto. No obstante, la adecuada interpretación de un texto depende, en gran medida, de la colocación apropiada de las marcas de puntuación, pues su efecto es decisivo sobre la construcción sintáctica y semántica de los textos. A veces una mínima variación de la puntuación puede acarrear consecuencias sobre el sentido de un texto.

Tener en cuenta estas particularidades del objeto en el momento de su comunicación en contexto escolar no resulta una tarea sencilla. En la enseñanza habitual, la puntuación suele aparecer como un sistema de marcas al servicio de la lectura en voz alta: indicaría, a quien oraliza el texto, el lugar y la extensión de las pausas así como las entonaciones de la voz. Si bien esta es una de las funciones que ha cumplido la puntuación en la historia de la cultura escrita, actualmente no se la considera entre las funciones más relevantes¹.

El propósito de este trabajo es analizar clases en las que se intenta comunicar que la puntuación es un mecanismo de producción e interpretación del sentido de un texto y que en tanto tal está al servicio del escritor para lograr claridad y coherencia textual. Se espera analizar también los modos en que los alumnos se apropian de este saber, focalizando en los aspectos de más fácil asimilación así como en aquellos que ofrecen mayores dificultades.

Corpus y Metodología

Los datos que aquí se presentan se recogieron en un tercer año de una escuela de Educación Primaria de gestión estatal de la ciudad de La Plata. Los niños pertenecen en su mayoría a clase social media baja. El nivel de escritura es alfabético.

Se implementó una secuencia de situaciones de escritura que se enmarca en el estudio sobre diversos niños del mundo², donde el maestro lee testimonios y textos informativos, y los niños producen en parejas su “página personal” para el armado de un álbum de datos personales.

La página personal es un texto de trama descriptiva con función informativa³ que está constituido por una foto central de cada uno de los niños y cápsulas informativas relativas a temas como la casa, el barrio, lugar de nacimiento, entre otros. El número de cápsulas que presenta la página diseñada es de diez y se diferencian entre sí no solo por el contenido referencial sino también por algunas restricciones lingüísticas. Por ejemplo, en algunos textos el escritor está obligado a usar la primera persona porque el texto ya cuenta con una fórmula de iniciación que incluye comillas y marcas gramaticales de primera persona (ej: “Nací en...”); en otros, en cambio, el escritor está obligado al uso de la 3.ª persona (ej.: “José vive con...”); y, en otros, el texto cuenta con un título que permite al escritor decidir la posición del enunciador que quiere asumir. (ej.: “El barrio”).

Cada niño escribió su página personal con ayuda de un compañero y luego se invirtieron los roles, es decir, un integrante de cada pareja escribió y asumió la posición de autor del texto, y el otro lo ayudó dictándole. De ambos niños, uno fue designado como ‘niño B’, y fue regis-

trado en situación de textualización y *revisión del propio texto* (página personal), fuera del ámbito del aula.

A su vez, la secuencia de situaciones de escritura tuvo tres variaciones. Aquí se presenta la variación que incluye una situación didáctica denominada de *corrección colectiva*. Esta situación fue desarrollada después de producida la primera versión de la página personal y antes de su revisión.

La situación consistió en una práctica de corrección⁴ sobre textos ajenos producidos por “supuestos niños”. Estos textos se produjeron *ad hoc* de manera tal que presentaran problemas semejantes a los de las versiones iniciales de los textos producidos por los niños. La situación didáctica se desarrolló en dos clases en días consecutivos dentro del ámbito del aula, con 16 niños presentes (ambos miembros de la pareja) y con intervención del docente. Para cada clase la maestra seleccionó dos o tres textos representativos de los problemas a analizar. Cada texto para discutir con los niños se copió en el pizarrón con letra imprenta mayúscula y las intervenciones docentes se centraron en explicitar algunos problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños que no son los autores.

Luego de la situación de corrección colectiva, se efectuó la situación didáctica de *revisión en parejas* del texto propio. Esta situación fue coordinada por una entrevistadora y desarrollada fuera del ámbito del aula con el objetivo de registrar las discusiones de los niños en torno a los problemas que fueron analizados en situación didáctica de corrección colectiva.

Para esta presentación analizamos las situaciones didácticas de *corrección colectiva* y de *revisión en parejas del propio texto*.

Corrección colectiva de un texto ajeno

En este apartado, se sigue un orden de presentación de los datos que coincide con el orden de presentación de algunos signos de puntuación y sus usos y funciones, que la docente se propuso discutir con los niños. En el primer fragmento de clase, se discute la introducción de marcas que permitan ordenar y jerarquizar las ideas del texto.

(La maestra escribe en el pizarrón el siguiente texto)

ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA SÉ EL
SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN
LIBRO DE NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE

Docente: A mí me da la sensación de que acá está todo junto y hay que empezar a separar.
Magalí: Comas.

Paula: Y puntos también.

D: ¿Con qué?

P: Comas y puntos.

D: ¿Con comas o con puntos?

M: Con cualquiera de los dos.

D: Veamos, lo vuelvo a leer a ver dónde pondríamos el punto (lee) *Enzo significa el príncipe de su tierra sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro de nuestro significado del nombre*⁵ ¿adónde ustedes separarían?

La intervención de la maestra consiste en ubicarse en el doble rol de escritora y lectora que evalúa la legibilidad del texto. De acuerdo con la mirada de un lector moderno, se trata de un texto en el que “está todo junto” por lo que se propone “empezar a separar”. Resulta interesante notar que la respuesta inmediata de las niñas consiste en introducir marcas de puntuación, agregar signos gráficos, marcas plenas⁶, allí donde a nivel de la palabra ya hay organización textual. Es decir, ellas saben que los signos de puntuación “sirven para separar” aun sin que la maestra haya propuesto usarlos. El significado compartido aquí es que la puntuación permite delimitar unidades textuales, marcar fronteras en el texto con signos diferentes de las letras que afectan o definen unidades mayores que la palabra (Ferreiro, 1996).

Ahora bien, el problema se plantea cuando hay que decidir qué marcas colocar y en qué lugar del texto hacerlo. La propuesta que no ofrece discusión alguna es la de introducir un punto final. Pero veamos qué sucede cuando se trata de introducir puntuación interna.

Leandro: Al lado de TIERRA⁷ punto o una coma.

D: Al lado de TIERRA o un punto o una coma. Él acá dice que hay que cortar, que hay que separar, a ver, miren lo que propone Leandro, que acá hay que separar. Miren (lee) *Enzo significa el príncipe de su tierra sé el significado de mi nombre*.

Paula: (Interrumpe) Ahí está hablando de... de cómo es el significado, cómo descubrió lo que significa.

D: ¿A partir de dónde cuenta cómo sabe el significado?

Alumno: Ahí (señala TIERRA).

D: ¿Puedo poner entonces un punto?

A: No, coma.

D: ¿Una coma?

A: Sí.

A: No, porque ya está separado.

D: ¿El qué ya está separado? Ahora si yo pongo un punto lo separo. Miren lo que dijo Paula, que a partir de acá (señala SÉ EL SIGNIFICADO) empieza a hablar de otro tema.

P: De que cómo lo descubrió a su significado.

D: De dónde se enteró de su significado y como habla de otra cosa empieza otra oración.

P: (Interrumpiendo) Y allá está hablando qué significa.

D: Miren lo que hemos hecho recién, colocamos dos puntos. Un punto es el punto final, pero además separamos en dos oraciones, una que me quedó (lee) *Enzo significa el príncipe de su tierra* y la otra (lee) *sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro de nuestro significado del nombre*.

ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA. SÉ EL
SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN
LIBRO DE NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE.⁸

La docente pone en uso y explicita su modo de entender el sistema de puntuación como recurso del que dispone el lenguaje para delimitar unidades textuales (*‘Él acá dice que hay que cortar, que hay que separar, a ver, miren lo que propone Leandro que acá hay que separar’*). Los niños dan cuenta de entender la puntuación de la misma manera y proponen agregar un punto interno para separar temas diferentes. Paula es quien explica con mayor claridad que una parte refiere al significado del nombre y la otra, al modo de averiguarlo. Las razones de los niños para decidir colocar marcas de puntuación y en qué lugar hacerlo se basan en el cambio de contenido referencial. No pueden advertir, en el plano declarativo, que también se produce un cambio en el sujeto gramatical. La maestra valida la explicación de Paula pero va más allá al introducir el término oración y hacer funcionar en uso un vocabulario técnico. Es decir, el término lingüístico aparece a partir de la reflexión generada al introducir puntuación en la revisión de un texto y no como un concepto a priori cuya definición es necesario saber para luego apli-

car en la escritura. Se encuentra de manera implícita la idea de que la oración es una construcción en la que se dice algo (predicado) respecto de alguien (sujeto) (*'como habla de otra cosa empieza otra oración'*). Efectivamente, el lugar donde se decide poner un punto es donde se produce el cambio de sujeto gramatical.

Dijimos que la puntuación constituye un sistema mediante el cual se construyen los enunciados de los textos al ordenarlos y jerarquizarlos. Ahora bien, agregamos que ningún enunciado tiene un sentido completo o incompleto por fuera del texto dado que es la puntuación que se le asigna la que determina uno u otro sentido. Así “la puntuación define los enunciados, pero también las expectativas y necesidades del escritor en relación con el texto determinan el uso de signos” (Zamudio, 2004, p. 459).

En los fragmentos de clase que veremos a continuación, la docente trabaja con los niños la idea de que las mismas marcas de puntuación pueden cumplir distintas funciones y, a su vez, diferentes marcas pueden emplearse para las mismas funciones según sean las intenciones del autor.

ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA . SÉ EL SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN LIBRO DE NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE .

Docente: ¿Qué decías Paula?

Paula: Que (lee) *sé el significado de mi nombre* ahí empieza a hablar él.

D: ¿Qué pongo para darme cuenta...

P: (Interrumpe) Comillas.

D: ¿Para que se entienda que habla Enzo?

Alumno: ¡Comillas!

D: Comillas (coloca comillas de apertura), ahora ¿dónde termina lo que dice Enzo?

A: Al final.

D: Acá al final (coloca comillas de cierre).

ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA , “ SÉ EL SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN LIBRO DE NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE . ”

En este caso, son los niños quienes señalan el uso de comillas para citar el discurso directo de un enunciador que asume la primera persona. Pero ¿por qué descartan la introducción de las comillas en la primera oración (*ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA*)? Los indicios que los niños toman en cuenta para reconocer esta posición son las marcas de primera persona en adjetivos posesivos y terminaciones verbales. El problema es que estos indicios no siempre son suficientes para decidir “quién habla” y pueden conducir a errores. Como sucede aquí, los niños toman como marca de tercera persona el adjetivo posesivo “su” de *SU TIERRA* y con eso concluyen inmediatamente que eso no lo puede decir Enzo.

Desde el punto de vista lingüístico, podríamos decir que hay un solo locutor que asume dos voces: una en la que se distancia de lo enunciado porque quiere referir a un saber establecido (*ENZO SIGNIFICA...*). Es un locutor que se esconde para poner en primer plano el conocimiento que quiere compartir. Y hay otra voz que se revela en las marcas de primera persona que relata la experiencia subjetiva en la que se accede a conocer ese nombre. El lector infiere que se trata del mismo locutor por la asignación de coherencia textual a partir de la proximidad de las dos enunciaciones y la continuidad temática. Sin embargo, esta distancia enunciativa aún no es percibida por los niños y se centran en el cambio de contenido y en algunas marcas gramaticales de primera persona. No obstante, cabe destacar que al proponer el uso de comillas, los niños están reutilizando un saber que apareció durante las situaciones de lectura de textos de referencia. En efecto, dos de esos textos⁹ contaban con testimonios de niños en estilo directo marcado con comillas.

Recordemos que Paula, al referirse al punto como separación de temas distintos parecía que entendía que se trataba de un mismo locutor (*‘ahí está hablando de... de cómo es el significado, cómo descubrió lo que significa’*). Pero cuando corrigen el texto pensando en la introducción o no de comillas, la misma niña, al igual que algunos de sus compañeros, considera que Enzo comienza a hablar cuando hay marcas explícitas de primera persona (*‘SÉ EL SIGNIFICADO DE MI NOMBRE ahí empieza a hablar él’*). El problema no es sencillo de resolver y habrá que enfrentar a los niños con otras situaciones en las que no

alcance con considerar las marcas de primera o tercera persona para definir el punto de vista del locutor.

En el siguiente fragmento de clase, vemos cómo la docente muestra la variación de marcas de puntuación al presentar el uso de bastardillas o comillas para citar el título de un libro. Esto lo hace a partir de presentar dos ejemplos de textos de referencia en los cuales aparecen dichas marcas.

Docente: Ahora voy a decirles otra cosita, este nene, Enzo, consultó un libro que se llama NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE, ¿cómo puedo hacer yo acá para que se entienda que NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE es el título del libro? [...] Yo les voy a mostrar acá, en una fotocopia, lo sacamos de un libro, y en un libro se nombra otro libro, un texto y vamos a ver cómo lo cita el autor (entrega una copia cada dos niños con los siguientes textos):

DESPUÉS CUANDO EL TIEMPO HUBO PASADO, KIPLING SE CONVIRTIÓ EN UN HOMBRE IMPORTANTE Y SOBRE TODO EN EL AUTOR DE DOS LIBROS APASIONANTES: *EL LIBRO DE LA JUNGLA* Y *KIM DE LA SELVA*.

DESPUÉS CUANDO EL TIEMPO HUBO PASADO, KIPLING SE CONVIRTIÓ EN UN HOMBRE IMPORTANTE Y SOBRE TODO EN EL AUTOR DE DOS LIBROS APASIONANTES: “*EL LIBRO DE LA JUNGLA*” Y “*KIM DE LA SELVA*”.

De esta manera, la maestra muestra en uso la variación del sistema de puntuación al usar distintas marcas para dar las mismas instrucciones al lector; en este caso, tanto el uso de bastardillas como de comillas son dos maneras posibles de citar el título de un libro. La intervención de la docente permite inferir, nuevamente, su modo de entender el objeto: que la puntuación no es solo un sistema de signos mediante el cual se construyen los enunciados de los textos, sino que también es un sistema en constante movimiento (Zamudio, 2004, p. 459). La variación de marcas de puntuación es inherente al mismo sistema y está potenciada por el surgimiento y difusión de los medios computarizados de edición en donde las diversas formas de marcación de los textos se multiplican, como por ejemplo, negritas, cursivas o bastardillas, subrayados, etc. (Ferreiro, 1996, p. 133).

Al volver sobre el texto que estaban revisando, los niños proponen el uso de comillas para citar el título del libro. Al efectuar este cambio, quedan dos comillas superpuestas: las comillas que indican la voz en primera persona y las comillas que delimitan la cita del nombre del libro.

ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA . “ SÉ EL SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN LIBRO DE “ NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE . ”

Docente: Ahora miren lo que pasa acá (señalando el final).

Leandro: Ahí hay comillas (ríe).

D: Ahí hay comillas, entonces ¿qué otra cosa puedo usar para resaltarlo?

Alumno: Punto.

A: Separado.

D: Miren cómo usa acá el autor (muestra el primer ejemplo de la hoja entregada):

DESPUÉS CUANDO EL TIEMPO HUBO PASADO, KIPLING SE CONVIRTIÓ EN UN HOMBRE IMPORTANTE Y SOBRE TODO EN EL AUTOR DE DOS LIBROS APASIONANTES: *EL LIBRO DE LA JUNGLA* Y *KIM DE LA SELVA*.

A: Otra letra.

D: Otra letra, inclinada.

Paula: ¡Usamos esa letra!

D: Ah, una letra más inclinada.

A: Usa separadas esas letras.

D: Sí, están todas separadas (borra NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE y lo vuelve a escribir con bastardillas).

ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA . “ SÉ EL SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN LIBRO DE *NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE* . ”

A: No entiendo seño.

D: Estamos haciendo lo que hizo el autor, escribir con otra letra o cursiva o también se usa comillas.

De esta manera, la maestra ofrece a los niños recursos para resolver un mismo problema de diversas maneras: usando comillas o bastardillas para citar el título de un libro. Asimismo, la maestra evita el problema de inclusión jerárquica y el uso de otro tipo de marca de comillas (comillas simples) al usar bastardilla.

Más adelante, en la misma clase pero a propósito del análisis de otro testimonio, una de las niñas propone el uso de la bastardilla para indicar el nombre de un barrio. Su intervención puede ser entendida como un ejemplo de reutilización del saber.

Docente: Bueno, ¿cómo podemos hacer para que se entienda que el dique es un barrio?

Leandro: (Dicta) *El dique es un barrio.*

Alumno: (Dicta) *El dique, eh..., el dique es un lindo barrio, es tranquilo.*

A: No, pero eso...

A: (Interrumpe) Está cerca de la escuela.

D: Es un nene.

A: Pero no de esta escuela, seño.

Gisela: Hay que hacer como el de arriba.

D: Ah, miren lo que dice Gisela, que hay que hacer como el del nombre de Enzo. Lo escribo con otra letra.

A: Sí seño, con otra letra.

A: Y los dos puntitos.

A: Y *EL* también.

D: (Borra *EL DIQUE* y escribe con bastardillas).

EL DIQUE ES TRANQUILO Y A VECES ES PELIGROSO

Cabe destacar que las primeras propuestas de los niños consisten en agregar palabras, en explicar lo que la puntuación dice sin palabras. Con el aporte de Gisela, la puntuación aparece como un sistema de marcas silenciosas que brinda informaciones al lector con economía léxica.

Finalmente, la docente presenta el uso de los dos puntos para el caso en que una proposición especifica información de la precedente.

Docente: Una cosita más para terminar, miren les voy a decir una cosita más para terminar, también existen otras marcas para enunciar el título, dice (lee) *Enzo significa el príncipe de su tierra sé el significado de mi nombre porque lo leí en un libro de nuestro significado del nombre*, miren para enunciar que presenta el título voy a sacar *DE* (tacha *DE*) y voy a poner dos puntos (coloca dos puntos) que me anuncian el título del libro de los nombres.

Alumno: Ahí.

D: Sí, ahí, va cerca de la palabra. Bueno, miren cómo quedó.

ENZO SIGNIFICA EL PRÍNCIPE DE SU TIERRA . “ SÉ EL SIGNIFICADO DE MI NOMBRE PORQUE LO LEÍ EN UN LIBRO : NUESTRO SIGNIFICADO DEL NOMBRE . ”

Paula: Quedó mejor así.

D: Ella dice que quedó mejor, quedó mejor para Enzo, Enzo se va a poner contento. Magalí: Sí, quedó hermoso.

D: Miren todo lo que hicimos, le pusimos dos puntos, el del medio y el del final, le pusimos las comillas donde habla Enzo, le cambiamos de letra donde nombra el título, le pusimos dos puntos al enunciarlo.

Antes de concluir la clase, la docente hace un repaso de los cambios producidos en el texto a partir de las diferentes marcas de puntuación introducidas. Sus intervenciones intentaron poner siempre el foco en las instrucciones que estos signos de puntuación ofrecen al lector. Por ello, asumió la doble posición de lectora y escritora que reflexiona sobre cómo el texto puede ser entendido por otros. Trató de comunicar también que se pueden usar diferentes marcas de puntuación para indicar lo mismo y las mismas marcas pueden servir a fines distintos. Cuando esto ocurre, es deseable variar los signos de puntuación para no generar confusiones. Esto último es posible si el escritor cuenta con un repertorio de marcas que puede usar para cumplir con sus intenciones. Nos proponemos analizar a continuación de qué manera estos significados acerca de la puntuación se encuentran disponibles en una situación diferente.

Revisión en parejas del texto propio

Luego de la situación de *corrección colectiva*, se desarrolló la situación de *revisión en parejas* del texto producido por la misma pareja de niños que tuvo a cargo la primera versión. En esta situación, la entrevistadora redujo al mínimo sus intervenciones con el propósito de permitir que los alumnos pusieran de manifiesto los conocimientos trabajados durante la situación de *corrección colectiva*, los obstáculos a los que se enfrentaban, las formas de resolución que elaboraban, los sentidos de la puntuación que podían poner en juego durante la revisión.

Veamos primero los cambios que introducen en el texto para luego analizar los intercambios que se producen al realizar las modificaciones. En este caso, el orden de presentación de los datos sigue el orden de los cambios introducidos en los textos de los niños dado que, a diferencia de la situación didáctica de corrección colectiva, resulta difícil establecer un orden de acuerdo con los signos de puntuación utilizados.

Pareja: Paula y Magalí

Transcripción de la primera versión del testimonio de Paula:

PAULA

“A MI MEPUSIERON ESE NOMBRE POR QUE MI ABU
ELA MI NOMBRE SHNG SEIGNIFICA LATINO
MUJER DE BAJA ESTATURA .”

Transcripción de la versión revisada del testimonio de Paula:

PAULA

“A MI ME || PUSIERON ESE NOMBRE POR MI ABU —
ELA . MI NOMBRE SIGNIFICA :
MUJER DE BAJA ESTATURA **MI NOMBRE**
VIENE DE LATINO .”

Las niñas acuerdan en introducir un punto interno y dos puntos. Además, reorganizan los enunciados al cambiar de lugar la palabra LATINO y acompañarla de otra construcción léxica. La reorganización de la información y la introducción de puntuación hacen que el texto resulte más claro para el lector.

Analicemos las modificaciones en el orden en que se producen a medida que se suceden los intercambios. La primera propuesta es la de introducir un punto interno que separe dos informaciones diferentes (*‘porque acá está hablando qué significa y acá por qué se lo pusieron’*), idea que rápidamente es aceptada por ambas escritoras. A continuación, se propone el agregado de los dos puntos (*‘yo acá en SIGNIFICA pondría dos puntos’*), marca cuya introducción se justifica porque *‘lo que sigue es lo que significa’*, es decir que tal como se vio en la clase de corrección colectiva se trata de una marca que advierte que lo que sigue es una proposición que especifica a la anterior. Sin embargo, al agregar dos puntos y dejar la palabra SIGNIFICA, el texto queda con una doble marca: la léxica y la del signo de puntuación.

A partir de estos últimos agregados se sucede una discusión alrededor de qué significa el nombre Paula, es decir, qué explicación le sigue a los dos puntos.

Entrevistador: (Lee) *Mi nombre significa latino mujer de baja estatura* (enfaticando SIGNIFICA y haciendo una pausa después de esta palabra).

Magalí: A ver (lee todo el texto, sin enfatizar la palabra SIGNIFICA).

E: No, (lee) *Mi nombre significa latino mujer de baja estatura* ¿significa latino mujer de baja estatura?

Paula: No, significa mujer de baja estatura.

E: Ah.

P: Pero como hicimos con el nenito (la niña se refiere a uno de los testimonios de la revisión colectiva).

E: Con Fabiana, latín.

P: Que era de... no sé... de la otra escuela, que ella era LATÍN, LA QUE CUMPLE CON SU PALABRA.

M: ¿Y vos qué querés decir con ella?

P: Eso, que no significa latín, entonces yo tacharía LATINO.

M: Porque ella LATINO se lo copió del libro de los nombres.

Obsérvese que la primera intervención de la entrevistadora recae en el modo de oralizar el texto ya que enfatiza una palabra y hace una pausa en el discurso con la finalidad de llamar la atención sobre lo que sigue, pero ello no es advertido por las niñas. La entrevistadora realiza entonces una nueva intervención que recae en el plano semántico (*‘Mi nombre significa latino mujer de baja estatura ¿significa latino mujer de baja estatura?’*). En este caso, sí se genera una discusión alrededor del sentido del testimonio, de lo que se quiso decir. Las niñas hacen referencia explícita a un texto de la situación de corrección colectiva, es decir, “se salen” del propio texto para comparar con las discusiones acerca del significado de lo que se quería decir en un texto ajeno. Resulta interesante notar que una vez que las niñas aclaran el sentido del texto propio, apelando al texto ajeno, es cuando pueden reorganizar el enunciado al colocar puntuación, cambiar de lugar palabras y agregar construcciones léxicas.

Magalí: Podrías poner (en tono de dictado) *‘a mi me pusieron ese nombre por mi abuela. Mi nombre significa mujer de baja estatura y me lo copió de un libro’*¹⁰. Lo podés poner así.

P: Pero con otra letra (refiriéndose a cambiar el tipo de fuente cuando se cita un libro). No, yo decía de esto porque como hicimos con Fabiana, eh... con Fabiana, que latino no significaba latino.

E: No, era que el nombre venía del, era latino.

P: Por eso, digo, *‘mi nombre viene del latino’*, sí.

Pasemos ahora a analizar los intercambios de otra pareja a propósito de un testimonio diferente.

Pareja: Gisela y Leandro

Transcripción de la primera versión del testimonio de Gisela:

EL BARRIO

“EL DIQUE” ME GUSTA

MI BARRIO POR ES

LIMPIO

Transcripción de la versión revisada del testimonio de Gisela:

EL BARRIO

“**EL DIQUE** . ME GUSTA

MI BARRIO PORQUE ES

LIMPIO . ”

Los cambios que los niños realizan espontáneamente son el agregado del QUE y la introducción del punto final y el punto interno. En este último caso, es la relectura de la entrevistadora la que promueve su introducción:

Entrevistador: Entonces queda (lee) *el barrio el dique me gusta mi barrio porque es limpio*.

Gisela: Un punto acá en EL DIQUE (señala entre DIQUE y ME. Agrega punto).

E: ¿Por qué el punto ahí?

G: Porque acá dice (lee) *el barrio el dique me gusta* (haciendo una pausa entre barrio, dique y me gusta) pero si vos lo leés dice (lee) *el barrio el dique me gusta*, todo muy mezclado.

La primera versión del texto podría ser considerada un fenómeno de *apó koinou*. Según explica Blanche-Benveniste (1998), se trataba de un recurso utilizado en escrituras antiguas en el que una palabra o grupo de palabras funcionaba al mismo tiempo como el último miembro de una proposición y como el primero de la proposición siguiente. En el “*EL DIQUE*” *ME GUSTA MI BARRIO*, la proposición *ME GUSTA* puede funcionar para “*EL DIQUE*” y para *MI BARRIO*. Pero lo interesante es que lejos de ser tratada como una falta, como un descuido del escriba, correspondía al lector, en su interpretación, reponer la ausencia. Esto da

cuenta de las funciones que en otras épocas se les atribuían al escriba y al lector.

En este caso, Gisela, al releer el texto, considera que está “todo muy mezclado” y por lo tanto decide introducir un punto interno para separar dos informaciones diferentes. Vuelve a aparecer aquí el sentido de la puntuación como ordenadora del texto. Pero además, Gisela, como todos los niños que participan de estas situaciones, está ejerciendo una “doble lectura”. Blanche-Benveniste (1998) sostiene que el lector solo hace una “lectura con la mente”, se hace una significación de conjunto, ignora detalles. Lo que hace es reconstruir fragmentos orientado por interpretaciones fuertes. En cambio, quien relea hace una doble lectura, “con la mente” y “con los ojos”. Debe prestar atención a aspectos cargados o no de sentido, previsibles o no. De allí que el relector hace una actividad muy costosa en términos cognitivos pues supone prestar atención a múltiples aspectos “y siempre sobre un texto nuevo en el cual cada palabra puede ocultar una trampa, porque el autor, arrasado por su pensamiento, ha leído, no lo que está impreso sino lo que hubiera debido estarlo”¹¹ (Blanche-Benveniste, 1998, p. 167). Puede ser por esta exigencia que la intervención de la entrevistadora resulta importante para que los niños puedan encontrar otros aspectos del texto para ajustar.

Entrevistador: ¿No le falta nada más? (lee nuevamente el texto).

(Los niños miran la escritura).

E: ¿Quién está hablando? (lee) *Me gusta mi barrio porque es limpio.*

Leandro: Ella (señalando a Gisela).

Gisela: Ah (agrega comillas de cierre al final del texto).

L: Y ahora dejá acá (señalando las comillas de apertura de EL DIQUE) y tenés que borrar todo esto (señala las comillas de cierre del EL DIQUE).

G: (Mira la escritura).

L: ¡Borrarlo!

G: Ahora, un momentito, acá es con, estas es con esto y estas (señalando las comillas iniciales que resaltaban El DIQUE).

L: Borrá esto, borrá esto (señalando las comillas de cierre del EL DIQUE).

E: A ver, ¿por qué están estas comillas acá en EL DIQUE? (señala).

G: Porque es el nombre y la señorita nos dijo que cuando es un nombre lo ponemos entre comillas.

E: ¿Y de qué otra manera podemos que no sea entre comillas?

G: En otra letra.

E: Ah bueno, para que no queden tantas comillas, porque ¿acá para qué estás usando las comillas?

G: Porque estoy hablando yo.

E: Claro ¿y podemos poner comillas para el nombre y comillas porque estoy hablando yo?

G: No.

E: Entonces mejor busquemos otra forma acá para destacar el nombre.

G: (cambia el tipo de letra, escribe en imprenta mayúscula EL DIQUE, el resto de texto está escrito en manuscrita).

L: Es igualito.

G: No porque es como otra letra para que se diferencie con lo demás.

L: (asiente).

En este fragmento, los niños advierten, a partir de la pregunta de la entrevistadora por la voz la corrección colectiva de que una misma marca de puntuación puede tener diferentes funciones del enunciador, el uso ambiguo que tienen las comillas. Reaparece aquí la idea trabajada durante y que en un mismo texto no es conveniente utilizar el mismo signo con fines distintos. Al disponer de variados recursos para dar las mismas instrucciones, los niños pueden suplantar las comillas iniciales por la marcación tipográfica y sostener el uso de comillas para indicar la voz del enunciador.

Pasemos a la revisión de otro testimonio.

Pareja: Paula y Magali

Transcripción de la primera versión del testimonio de Paula:

PAULA VIVE CON MAMÁ DIANA , PAPÁ GUS
TAVO , HERMANOS FELIPE , TATIANA Y VALENTI
NA .

Transcripción de la versión revisada del testimonio de Paula:

PAULA VIVE CON **SUS PAPÁS** DIANA Y GUSTA
VO , **SUS** HERMANOS : FELIPE , TATIANA Y VALENTI
NA .

Desde el punto de vista de su organización textual, estos testimonios son listas con sublistas a modo de encajes lógicamente jerarquizados. Si bien el modo en que se resuelve en la versión final no resulta del todo

adecuado, a partir del análisis de los intercambios se puede notar que las niñas dan cuenta de entender el problema al que se enfrentan.

Magalí: Señó, para mí tenemos que poner (en tono de dictado) 'y *mis hermanos Felipe Tatiana y Valentina*' porque dice *Paula vive con mamá Diana papá Gustavo hermanos Felipe Tatiana y Valentina* y tanto no se nota.

Paula: Yo pondría una coma para no decir tanto 'y'.

Entrevistador: ¿Dónde pondrías una coma?

P: Que ya está (refiriéndose a la coma seguida de FELIPE).

E: (lee el texto) ¿Cómo ponemos?

P: Yo digo que está bien.

M: Para mí sí, está mal porque está todo muy junto.

E: ¿Y cómo podemos hacer para separar?

M: Con una rayita así (y hace con su dedo como un guión) o con una coma porque acá está todo junto y parece que dice *hermanos Felipe* (lee rápido) y después viene separado. Yo pondría dos puntos (señala después de HERMANOS).

E: Ah, hermanos, dos puntos, Felipe.

Magalí advierte que en este testimonio hay un problema con la jerarquía de las informaciones cuando expresa que “tanto no se nota” refiriéndose a la distinción entre la información sobre los padres y la información sobre los hermanos. Propone entonces agregar una conjunción que separaría las dos listas en las que se divide el texto. Como Paula no la acompaña en su reflexión, cambia de propuesta pero no de idea: el problema del texto es que “está todo muy junto” y luego de algunas oscilaciones (guión, coma) propone la introducción de dos puntos. La puntuación aparece otra vez como recurso para separar, organizar el texto y economizar léxico.

Conclusiones

Los datos que se presentaron aquí intentan mostrar que es posible comunicar la puntuación como un sistema de marcas que está al servicio del escritor para dar instrucciones de cómo se espera ser interpretado. Si bien existen diversas maneras de comunicar este objeto, la maestra opta por una forma no declarativa y muestra en uso la complejidad del objeto respecto de la variedad de marcas de puntuación y de su uso y función. Este modo de comunicar el objeto de enseñanza y los problemas de

escritores a los que se enfrentan los niños parece posibilitar en ellos distintas aproximaciones al sistema de puntuación, ya que, en la situación de revisión del propio texto recuperan algunos de los problemas que fueron objeto de reflexión en la situación de corrección colectiva de un texto ajeno. También se pudieron notar las dificultades que plantea la apropiación por parte de los niños de un objeto tan complejo. No obstante, intentamos poner de manifiesto que es posible desplegar situaciones didácticas en donde tal complejidad aparece contemplada.

Notas

- 1 Al respecto, se puede consultar Castedo (2005); Catach (1980); Ferreiro (1996).
- 2 Proyecto de Investigación *Procesos de producción de textos en el primer ciclo de la Educación General Básica*; correspondiente al Programa de Incentivos a la Investigación (período 2007-2010). El proyecto pertenece a los Departamentos de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Su directora es la Dra. M. Castedo y los integrantes son M. Dapino, G. Hoz, S. Navarro, A. Paione, A. Pelaez, I. Sancha, V. Traverso, Y. Wallace y C. Waingort.
- 3 Seguimos aquí la clasificación que realizan Kaufman y Rodríguez (1993), que combina trama y función. Se considera trama a los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehicular las funciones del lenguaje y función, al resultado de las intenciones del emisor/productor.
- 4 Entendemos por corrección "... los señalamientos verbales o escritos que un lector no-autor realiza sobre el escrito de un autor" (Castedo y Molinari, 1997, p. 8).
- 5 Usamos *cursiva* para indicar texto leído, sea por el maestro, los niños o el entrevistador.
- 6 Una de las funciones más importante de la puntuación, la de delimitar unidades textuales, puede ser asumida tanto por los espacios en blanco como por las marcas plenas, es decir, los llamados signos de puntuación (Ferreiro, 1996, p. 142).
- 7 Se indica con letra imprenta mayúscula texto escrito.
- 8 De aquí en adelante señalamos las marcas de puntuación y/o léxico **resaltado en negrita** para indicar que es un cambio efectuado por los niños en versión final, en términos de *transformación de enunciados por agregado* a la primera versión del texto.
- 9 Refiere a los textos *Chicos gitanos y Chicos en la calle* de I. Tenewicki e Y. Kinigsberg, ambos publicados en 1998 por Editorial AZ, Buenos Aires.
- 10 Se usan comillas simples y *cursiva* para indicar texto dicho para ser escrito.
- 11 Fragmento extraído de la carta de la Sociedad de Correctores de Imprentas de París dirigida a la Academia Francesa en 1868.

Bibliografía

- Blanche-Benveniste, C. (1998). El retrato de mi papá tiene el pelo calvo. En C. Blanche-Benveniste, *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (pp. 163-176). Barcelona: Gedisa.
- Castedo, M. y Molinari, C. (1997). La revisión de textos en contexto escolar. *Actas del Primer Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Voces de un campo problemático* (pp. 483-505). Dirección de Medios Audiovisuales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, M. (2005). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), México.
- Catach, N. (Comp.) (1980). La punctuation. *Langue Francaise, número especial 45*, 16-27.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Kaufman, A. M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Stern, M. (2006). Puntuación. En M. M. García Negroni (Coord.), *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo* (pp. 27-68). Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Zamudio Mesa, M. C. (2004). *El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral* (Manuscrito no publicado). Tesis de Doctorado en Lingüística, Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, México.