

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES**

**MAESTRÍA EN TEORÍA LINGÜÍSTICA Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE**

**Tesis para aspirar al título**

**Denominación: “La puntuación en la escritura de niños de escuelas primarias del departamento Paraná: análisis de textos producidos en clase”**

**Maestranda: Myriam Noemí Olego**

**Directora: Mg. Marta Zamero**

**Codirectora: Dra. Laura Ferrari**

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Mg. Marta Zamero y la Dra. Laura Ferrari por su profesionalismo en la dirección y codirección de esta tesis, así como por su dedicación y generosidad.

A las docentes de Educación Primaria que me abrieron las puertas de sus aulas para poder reunir los datos a partir de cuales se desarrolló este trabajo: Ana, Azucena y Verónica.

A la directora de la Maestría, Dra. Nora Múgica, y a la Prof. Silvina Palillo, por su permanente apoyo.

A mis compañeras y amigas, por su acompañamiento en este proceso.

A mi familia.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. LINEAMIENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>7</b>
1. Escritura y oralidad.....	7
2. ¿Adquisición o aprendizaje?.....	16
3. Puntuación y organización del sistema gráfico del español.....	20
3.1 Breve reseña histórica.....	22
3.2 La puntuación, hoy.....	34
4. La puntuación como contenido curricular.....	45
4.1 La puntuación en textos producidos por niños y niñas: antecedentes.....	48
5. Enunciado y oración.....	61
<b>CAPÍTULO II. DECISIONES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>64</b>
Problema de investigación.....	64
Instrumentos y procedimientos de recolección de datos.....	69
Protocolo elaborado para la situación de dictado.....	70
Entrevistas.....	71
Sobre la constitución del corpus de textos.....	71
<b>CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE TEXTOS.....</b>	<b>73</b>
Contexto.....	74
Descripción general.....	75
Organización del corpus de textos.....	76
Análisis de los datos recolectados en las escuelas SM, FH Y MRI.....	78

• III. 1 Escuela SM.....	78
○ III.1.1 Los recursos de puntuación en las entrevistas.....	78
○ III.1.2 Puntuación en textos de escritura autónoma .....	82
○ III.1.3 Puntuación en textos escritos al dictado.....	93
○ Escuela SM: conclusiones parciales.....	102
• III.2 Escuela FH.....	104
○ III.2.1 Los recursos de puntuación en las entrevistas.....	104
○ III.2.2 Puntuación en textos de escritura autónoma .....	107
○ III.2.3 Puntuación en textos escritos al dictado.....	121
○ Escuela FH: conclusiones parciales.....	125
• III.3 Escuela MRI.....	128
○ III.3.1 Los recursos de puntuación en las entrevistas.....	128
○ III.3.2 Puntuación en textos de escritura autónoma.....	130
○ III.3.3 Puntuación en textos escritos al dictado.....	135
○ Escuela MRI: conclusiones parciales.....	138
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>
• Acceso a imágenes y audio.....	150
• Entrevistas.....	151
• Registros de clase.....	167
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>171</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de cuestiones que han aparecido en el marco de la labor en carreras de formación docente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS), sede Paraná, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Actividades desarrolladas en conjunto con docentes en la formulación de propuestas y en proyectos de extensión que involucraron escuelas primarias de nuestra región nos han permitido tomar contacto con problemas relacionados con el uso de la puntuación en los textos escritos.

Esta situación nos interpeló y nos condujo a iniciar un proceso de indagación sobre el tema, en el cual hallamos estudios realizados desde diversas perspectivas en relación con esta dimensión de la escritura. Sin embargo, identificamos una vacancia respecto de los conocimientos necesarios para la formación, precisamente en cuanto al uso de la puntuación en textos producidos por niños y niñas en el primer ciclo de la educación primaria, periodo en que los sujetos deben construir los conocimientos básicos sobre el sistema alfabético, conocimientos que cimentan los aprendizajes posteriores. La puntuación tiene un papel relevante en el marco curricular vigente, que se expresa en el documento nacional Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Primaria, de 2004, todavía vigente.

El problema que nos formulamos se relacionó con los usos de la puntuación en textos producidos en contextos de educación formal por niños y niñas que están transitando el proceso de alfabetización inicial. Nos propusimos, entonces, recuperar textos escritos por niños y niñas de tercer grado —cierre del primer ciclo de la escuela primaria— para observar el uso de la puntuación con los objetivos de contribuir al conocimiento del uso del sistema de puntuación en español en textos producidos por niños y niñas de escuela primaria de la ciudad de Paraná (Entre Ríos); describir y analizar las características que adquiere el uso de los signos de puntuación en los textos y su correlación con el discurso de los estudiantes; e indagar en las relaciones existentes entre las normas curriculares y el uso de los signos de puntuación en los textos analizados.

Con estos propósitos, realizamos un cronograma de trabajo que preveía la recolección de muestras en diferentes instituciones según protocolos establecidos previamente para

su posterior análisis: contingencias vinculadas con la pandemia global que se desató a fines del año 2019 y se prolongó hasta fines de 2021 impactaron en el desarrollo.

El presente trabajo es el resultado del proceso de investigación guiado por preguntas relacionadas con los puntos enunciados más arriba. Se organiza en cuatro partes. En el capítulo I presentamos los lineamientos teóricos desde los cuales observamos los textos recuperados en las instituciones escolares; en el capítulo II explicitamos las decisiones metodológicas vinculadas con el proceso de investigación; en el capítulo III analizamos el corpus de textos seleccionados en relación con las otras fuentes de datos. Finalmente, cerramos con las conclusiones.

# CAPÍTULO I

## LINEAMIENTOS TEÓRICOS

*La escritura siempre es, de algún modo, metalenguaje.*

Catach, 1996

*Inventar un sistema de escritura es, en parte, descubrir algo acerca de la propia habla*

Olson, 2005

En este capítulo nos referiremos a desarrollos teóricos relacionados con el tema del presente trabajo. Incluiremos las relaciones entre oralidad y escritura, señalaremos cuestiones vinculadas con el debate en relación con la adquisición o aprendizaje de la lengua escrita y abordaremos aspectos del sistema gráfico para, en ese marco, focalizar en el subsistema de puntuación. Nos referiremos a la puntuación como parte del curriculum de la educación formal. Finalmente, incluiremos nociones que nos permitan conceptualizar los textos objeto de análisis en esta tesis, como enunciados producidos por sujetos concretos ubicados en determinados contextos.

### 1. ESCRITURA Y ORALIDAD

En este primer punto, quisiéramos recordar algunas reflexiones conocidas sobre la escritura y su relación con la oralidad. “Vivimos en una tradición de lenguas escritas y nuestra imagen de la lengua está fuertemente marcada por ellas”, sostiene Blanche-Benveniste (2005, p. 20).

La escritura ha tenido una evolución histórica que permite afirmar que no se trata de un mero código de transcripción de la oralidad (Olson, 1998; Ong 2011; Catach 1996; Blanche Benveniste 2002; Chartier y Hébrard 2000). Si bien la escritura alfabética tiene puntos de relación con la lengua oral, no se corresponde término a término con ella: no

sólo existen problemas de paralelismo entre ambas (es decir, los grafemas no se corresponden perfectamente con los fonemas de la lengua oral), sino que tiene sus modos propios de segmentación (en los que incide primordialmente la puntuación) y organiza géneros discursivos específicos (Bajtín 2003).

En torno de la escritura, se han planteado definiciones desde distintas perspectivas. Por un lado, la psicología cognitiva ha explicado la escritura como “un proceso de pensamiento orientado a un fin en el que se van dando distintos subprocesos mentales a través de los cuales el escritor lleva a cabo diversas operaciones” (Arnoux 2002, p. 136). Desde esta perspectiva, escribir no es transcribir la oralidad a un código sencillo de notación de los sonidos del habla, sino que se trata de una tarea compleja de producción de textos con significado (Braslavsky 2005), que implica no sólo el conocimiento del sistema gráfico sino también operaciones cognitivas tales como planificar, tener en cuenta el destinatario y la finalidad del texto, recabar información, escribir y corregir, así como reflexionar en torno de los modos de circulación del texto y las convenciones sociales (los géneros discursivos) que rigen su organización interna y su funcionamiento dentro de las instituciones. Existen diferencias entre el discurso oral y el discurso escrito: “No es igual el vocabulario que se utiliza ni es la misma la construcción sintáctica, ni son las mismas las formas gramaticales que se privilegian”, puntualiza Alvarado (2013, p. 85). Asimismo, la posibilidad de volver sobre el escrito convierte esta tarea en una actividad controlada que se domina con la práctica asidua y la reflexión acerca de las estrategias que lleva adelante el escritor al momento de producir el texto. En palabras de Arnoux (2002, p. 136),

a medida que escribe y se plantea cómo escribir, el escritor va reflexionando sobre la lengua, las funciones y usos de las palabras, de las expresiones, de los géneros (reflexión que orienta la revisión y la reescritura) y además sobre el contenido del texto, sobre el tema que está desarrollando, lo que enriquece el conocimiento del mismo. Una de las funciones de la escritura es ampliar o transformar el conocimiento que el escritor tiene del tema que desarrolla y de la lengua que usa.

Con foco en el proceso, Daffern, Mackenzie y Hemmings (2017) subrayan el carácter multifacético de la actividad de escritura, que puede incluir una combinación de elementos lingüísticos, visuales y espaciales. Agregan, también, que una determinada manera de escribir puede dar forma a la identidad del sujeto o grupo social. Por otra parte, argumentan que aprender a escribir un texto coherente y efectivo es un logro difícil de alcanzar y que implica mucho tiempo, lo cual contrasta nítidamente con la adquisición del lenguaje natural, sostienen. Para escribir también es necesario planificar, resolver problemas, sintetizar y categorizar. Por lo tanto, volverse un escritor requiere un complejo esfuerzo cognitivo, físico, social y cultural, añaden.

Por otra parte, desde los estudios de la escritura que conjugan perspectivas históricas y lingüísticas, se la ha conceptualizado como objeto cultural que establece complejas relaciones con la lengua oral. Estos estudios se han focalizado en los sistemas gráficos y en las relaciones que estos establecen con la lengua oral.

Uno de los libros clásicos de los estudios de la escritura es *Oralidad y escritura*, de Ong ([1987] 2011, p. 87). En él se define la escritura en su acepción más estricta, como “un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podría determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto”. Advierte, sin embargo, que la escritura no constituye “un mero apéndice del habla”, ya que al trasladar “el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento”. La escritura es, para este autor, una tecnología:

Puesto que en la actualidad ya hemos interiorizado la escritura de manera tan profunda y hecho de ella una parte tan importante de nosotros mismos, así como la época de Platón no la había asimilado aún plenamente (Havelock, 1963), nos parece difícil considerarla una tecnología, como por lo regular lo hacemos con la imprenta o la computadora. Sin embargo, la escritura, y particularmente la escritura alfabética, constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera; así como tintas y pinturas. (...) Las tecnologías no sólo son recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia y mucho más cuando afectan la palabra (Ong 2011, p. 84).

En relación con las implicancias de la invención de la escritura, Ong afirma que es menester “no sólo para el desarrollo de la ciencia, sino de la historia, de la filosofía, la interpretación explicativa del arte y para esclarecer la lengua misma” (2011, p. 24).

En esta línea, Chartier y Hébrard (2000, p. 11) subrayan que la escritura es “una herramienta simbólica que crea una nueva realidad, que establece una comprensión nueva del mundo”. Agregan:

Lo que no puede existir en la sucesión de palabras lo podemos hacer coexistir en la superficie de una página: tablas de cifras, listas de nombres propios, planos, figuras representadas. La escritura permite relacionar y tratar informaciones que escapan a la cultura oral. La cultura escrita crea, así, un orden específico que produce pensamientos nuevos, irreductibles a la oralización.

En el mismo sentido, Catach (1996, p. 10) reflexiona:

El descubrimiento de la escritura ha sido, en diversos aspectos, muy comparable al de la informática hoy día. Sin duda, mucho más importante aún. La escritura constituye, para las sociedades humanas, un instrumento de pensamiento de primer orden, una especie de “segundo<sup>1</sup> sistema de signos” capaz de tratar las operaciones más abstractas y la información más diversa y amplia.

Catach (1996, p. 29) define las escrituras como “sistemas de signos altamente *organizados*, capaces de transmitir cualquier mensaje comunicativo en sus principales elementos —sin pasar necesariamente por la voz natural—; *articulados*, compuestos por

---

<sup>1</sup> En cuanto a la noción de *secundariedad* de la escritura postulada por Saussure y sostenida luego por lingüistas como Jakobson y Halle, esta ha sido cuestionada por Derrida (2005): “Si se supiera claramente lo que se piensa y se dice al asegurar que se aprende a escribir después de haber aprendido a hablar, ¿acaso esto será suficiente para concluir en el carácter parasitario de lo que viene ‘después’? ¿Y qué es un parásito? ¿Y si precisamente la escritura fuese la que nos obliga a reconsiderar nuestra lógica del parásito?”(p. 70), señala. Y en cuanto a la escritura alfabética, sostiene: “Un cierto modelo de escritura se ha impuesto necesaria pero provisionalmente (...) como instrumento y técnica de representación de un sistema de lengua. Y este movimiento, único en su estilo, fue tan profundo que permitió pensar, en la lengua, conceptos como los de signo, técnica, representación, lengua” (p. 56). No profundizaremos aquí en esta línea de pensamiento ya que implicaría la apertura un tipo de reflexión que se alejaría de los objetivos del presente trabajo.

*unidades discretas y arbitrarias*, en el marco de una *lengua dada*". La autora define a la escritura como "*lenguaje grafémico (LG)* por oposición al *lenguaje fonémico (LF)*". Ambos sistemas "son complementarios. Pueden funcionar o bien de manera autónoma o bien de manera concomitante, en el seno de una lengua que resulta así transformada y enriquecida" (1996, p. 29). La escritura tiene, entonces, la "doble posibilidad de funcionar en conjunto con la oralidad o de manera independiente" (1996, p. 23).

Catach ha producido numerosos artículos que exploran la complejidad del sistema gráfico de una lengua como el francés, que —como el sistema de escritura del español— no consta simplemente de un conjunto de marcas que representan sonidos distintivos (a las que denomina *fonogramas*), sino que incluye también, *morfogramas*, *logogramas* y signos de puntuación vinculados con la palabra (y aquí se incluyen los espacios —los blancos— entre grafemas y entre palabras), con la frase y con la puesta en página. Dada tal complejidad, Catach (1980) define el sistema gráfico como "plurisistema" y señala que la escritura no funciona sólo en relación con una lengua oral sino que reconoce —en el campo de estudios de la escritura— "toda una tradición que piensa a la escritura como un instrumento conceptual<sup>2</sup> de primordial importancia" que nos permite distinguir entre "sustantivos comunes y propios —que se diferencian en cuanto al uso de las mayúsculas—, y separar sistemáticamente segmentos funcionales en todos los niveles" (1980)<sup>3</sup>. Para Catach, la noción de "sistema de escritura" se aplica a todo sistema visual<sup>4</sup> general de signos discretos, arbitrarios y articulados, que permite recibir y producir cualquier mensaje lingüístico (1994, p. 37).

Nunberg (1990, p. 2), por su parte, propone asimilar las diferencias entre la escritura y el habla a las diferencias que se observan entre diferentes variedades lingüísticas orales. Señala que las lenguas escritas han sufrido un largo proceso de estandarización y especialización durante la mayor parte del cual las variedades escritas y habladas han transcurrido "vidas dispares": se adquieren o aprenden de diferentes modos, en diferentes momentos de la vida de los sujetos; se han usado en diferentes medios para comunicar información diferente, con distintos propósitos, a diferentes audiencias. Así,

---

<sup>2</sup> Dentro de esta tradición se inscriben, en nuestro país, autoras como Alvarado y Arnoux.

<sup>3</sup> Todos los artículos citados de esta autora, a excepción del libro de 1996, han sido publicados en francés. Las traducciones son nuestras.

<sup>4</sup> En otros textos, Catach ha revisado esta definición, ya que —por ejemplo— escrituras como el Braille no estarían contenidas en ella. Sin embargo, aquí adoptaremos el concepto arriba enunciado, ya que analizaremos textos escritos con características gráficas, visuales.

concluye, se podría esperar que la escritura tenga características estructurales y representacionales únicas. Y si bien es cierto que podríamos encontrar una cierta equivalencia entre las palabras habladas y escritas y las estructuras sintácticas que podemos observar en ambas variedades, hay algo más en la escritura que las particularidades que comparte con el habla: siguiendo a este autor, no podemos ignorar el medio gráfico en que esta se despliega. Y ejemplifica: en cualquier libro, las palabras escritas se presentan en conjunto con marcas de puntuación; listas, tablas, diagramas; notas al pie, tablas de contenidos, referencias cruzadas; sin dejar de mencionar la puesta en página, que incluye un uso del espacio y de fuentes especiales para organizar el texto en capítulos, con secciones y párrafos, características que para este autor son relevantes<sup>5</sup>.

Krahn (2014, p. 22), que también ha estudiado el funcionamiento de la puntuación en la escritura en inglés, ha conceptualizado la forma escrita del inglés como “un dialecto con sus propios requerimientos”.

Dentro de los estudios de la escritura frente a la oralidad, Halliday (1990, p. 39 y ss) también ha postulado que, en la actualidad<sup>6</sup>, “la lengua oral y la escrita representan diferentes registros dentro de una misma lengua, y como tales, no son categorías claramente diferenciadas sino más bien conjuntos de tendencias particulares”, señala y advierte: “Esto permite la existencia de todo tipo de variedades intermedias, en las que entran en juego otros factores que determinan las formas que adopta la lengua, el nivel de formalidad, el tópico que se trata, y así sucesivamente”. Por esto, este autor realiza una diferencia entre los conceptos de “escritura” como sistema —los signos y sus funciones lingüísticas— y lo producido en un medio escrito, los textos.

Al igual que Catach, Nunberg y Krahn, Blanche-Benveniste hace hincapié en el peso de la historia y la cultura sobre las escrituras. En su texto “La escritura, irreductible a un código” (2002), recupera argumentos que conceptualizan la escritura como un sistema atravesado por condicionamientos históricos y culturales. La autora critica la noción de escritura como “instrumento desprovisto de una existencia autónoma y encargado

---

<sup>5</sup> Trabajamos a partir de la versión en inglés del libro *The linguistics of punctuation*, de Nunberg (1990). Las traducciones son nuestras.

<sup>6</sup> Durante gran parte de la Edad Media europea, la situación fue diferente por cuanto, si bien se hablaban diferentes lenguas vernáculas, la escritura se realizaba sólo en latín (Parkes 2016; Halliday 1990; Blanche Benveniste 2002, Lyons 2012).

exclusivamente de hacer una transposición de la lengua, sin ejercer ninguna influencia sobre ella”. Indica que la noción de “código” está más bien ligada a técnicas de notación de lenguas descritas por lingüistas (hace referencia al Alfabeto Fonético Internacional) cuyo principio fundamental consiste en que “a cada unidad sonora de la lengua le corresponde un signo gráfico y solo uno”, señala. Sin embargo, sostiene la autora, “existe una enorme diferencia entre hacer la *notación* de una lengua en este sentido técnico y *escribir* una lengua, entendiendo por ello que las escrituras existen como fenómenos dentro de una sociedad, inmersos en la historia, y que no están fundados en consideraciones técnicas de este tipo”. Analiza luego tres funciones de la escritura que muestran que esta no puede reducirse a la función de un código:

- la escritura fabrica un modelo de referencia homogéneo frente a la heterogeneidad constitutiva de las lenguas;
- segmenta los enunciados en *palabras* (que surgen como concepto a partir de la invención de los espacios entre palabras) y en *oraciones* (delimitadas por signos de puntuación que se desarrollaron lentamente a lo largo de los siglos) e instaura *pausas* que no se corresponden con las que el hablante realiza cuando habla espontáneamente; por otra parte, cuando la escritura se empeña en conservar sistemas antiguos, como el sistema de formación de plurales en francés, “crea una gramática diferente de la de la oralidad” (2002, p. 25);
- se configura como un medio de pertenencia cultural en tanto “establece el conjunto de normas que rigen los usos de la lengua (...) Desempeña un papel fundante en el proceso de estabilizar la lengua materna y lograr su anclaje en la historia”.

Frente a la heterogeneidad de la lengua oral, el acceso a la escritura puede percibirse como la capacidad, más o menos simbólica, de trascender las diferencias regionales: sería como lograr una imagen de la lengua “geográficamente homogénea” (Blanche Benveniste 2002, p.18). Pero también proporciona una imagen “históricamente homogénea”, ya que conserva las huellas de pronunciaci3nes del pasado, que ya han caído en desuso.

Y es más, indica la autora, a partir de que el sujeto interioriza la lengua escrita, ya no puede representar su lengua hablada sino a través de ese prisma. Así, por ejemplo, un

adulto alfabetizado es incapaz de distinguir entre dos realizaciones distintas de un mismo fonema<sup>7</sup>, “mientras que los niños y niñas todavía las perciben, antes de pasar por el filtro de la escritura” (2002, p. 17).

Zamero y Melgar (2010, p. 15) conciben la lengua escrita como “un invento cultural”. “Una prueba de que la lengua escrita no es natural es que hay más de cinco mil lenguas orales en el mundo y sólo unas doscientas tienen escritura”, argumentan. Asimismo, “la lengua escrita es un poderoso instrumento del pensamiento humano, que genera formas de reflexión diferentes de la oralidad”.

A propósito de las operaciones cognitivas implicadas en la “toma de conciencia de la lengua hablada”, Catach (1996, p. 12) señala que “el lenguaje escrito es siempre de algún modo, metalenguaje, reflexión sobre el lenguaje” pues “tanto en el caso de las sociedades como en el de los individuos, el saber que tenemos de la lengua no es el mismo antes que después de la escritura”. En este mismo sentido reflexiona Cardona (1990, p. 180, citado por Blanche Benveniste 2005): “Debemos a la escritura el poder imaginar la lengua como algo pensable. Se puede pensar en las palabras, verlas, sacarlas de contexto”. En relación con esta idea, Teberosky (2005, p. 15) advierte que “solo podemos estudiar y analizar lo oral a través de lo escrito pero la escritura no puede transcribir sin más lo oral; no es ‘neutra’ tampoco para el análisis de la lengua, arrastra su propia tradición”.

Blanche Benveniste, por su parte, estima que sin escritura no es posible lograr un análisis de la lengua: “Imposible acceder a la noción de palabra y menos aún a los componentes de la palabra y a las diferentes formas de conciencia lingüística” (2005, p.30). Y más adelante sostiene: “El modelo que ofrece la escritura sirve para pensar la lengua y seguimos nuestra escritura para hacer la introspección de nuestro lenguaje” (p. 33). Este “papel fundador” de la escritura para la representación de la lengua tiene, para la autora, la consecuencia de que “lo que se escribe no sea una simple trasposición de lo que se dice”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Postulamos por ejemplo un solo fonema /g/ en español, mientras que pronunciamos dos sonidos distintos según el fonema esté situado al principio de la sílaba o entre dos vocales:

*griego* [ˈgrieɣo]

(Blanche Benveniste 2002, p. 17)

<sup>8</sup> Sobre este punto, Olson (1998, p. 92) ha señalado: “Los sistemas de escritura proporcionan los conceptos y las categorías para pensar la estructura de la lengua oral y no a la inversa. La conciencia de la estructura lingüística es un producto del sistema de escritura, no una condición previa para su

En español, Desinano (1997; 2011) ha dado cuenta del sistema gráfico del español escrito y de aquellos elementos que llama “marcas auxiliares” como el punto, la coma y la mayúscula. Considera que la escritura “es una modalidad de uso del lenguaje muy diferente de la oralidad (...); conlleva la necesidad de conocer nuevos usos lingüísticos que pasan por lo léxico, lo morfosintáctico y lo pragmático”.

Alisedo (1995, 2014) es otra de las autoras que ha trabajado el sistema de escritura del español, haciendo hincapié en las relaciones entre la oralidad y la escritura como sistemas “paralelos” pero “semióticamente autónomos” (2014, p. 16). Paralelos pues idealmente la escritura alfabética se propone como un sistema en el que cada una de sus grafías corresponda a cada uno de los fonemas de la lengua oral a la que representa, de manera que exista correspondencia fonográfica entre ellas (Zamero y Melgar 2010) y “semióticamente autónomos” pues se puede construir significado a partir de cada uno de estos sistemas sin precisar, en principio, del otro.

Sobre la autonomía de la escritura ha reflexionado también Parkes (2016) en su libro sobre la evolución de la puntuación en las escrituras alfabéticas occidentales: precisamente, para este autor, la aparición de las primeras marcas de puntuación más o menos estandarizadas —entre los siglos VIII y IX en Europa occidental— se vinculan con la nueva conceptualización de la escritura como sistema de representación autónomo, que debía poder ser comprendido por amplias audiencias sin el auxilio de la lengua oral.

Finalmente, en relación con la autonomía de la lengua escrita, la Real Academia Española (RAE) sostiene que la oralidad y la escritura “son interdependientes” ya que

construyen sus mensajes con arreglo a un mismo sistema, el sistema lingüístico, y entre ellas existen evidentes interrelaciones e influencias mutuas; pero su autonomía se hace asimismo patente en el hecho de que muchos de los elementos acústicamente perceptibles en la comunicación oral carecen de reflejo gráfico en la escritura, como la intensidad del sonido, la velocidad de emisión, los cambios de ritmo, los silencios, las inflexiones expresivas de sentimientos o actitudes del hablante (ironía, reproche, irritación, etc.). Y, a la inversa, existen

---

desarrollo (...). En todos los casos, el desarrollo de un modo funcional de comunicación con marcas visibles fue, simultáneamente, un descubrimiento de las estructuras representables del habla”.

recursos propios de muchos sistemas de escritura, como la separación de palabras mediante espacios en blanco, la división en párrafos, la oposición entre la forma minúscula y mayúscula de las letras, los entrecomillados, etc., que no tienen correlato acústico. Así pues, no todos los rasgos fónicos de la comunicación oral se corresponden con elementos gráficos en la comunicación escrita y, a su vez, esta posee recursos que le son propios y que no tienen necesariamente reflejo en el plano oral. (2010, p. 7).

En este apartado, hemos desarrollado la perspectiva de autores que sostienen que la escritura no es un mero espejo de la oralidad, sino que es posible pensarla como una variedad lingüística que funciona de modo relativamente autónomo en determinados contextos. Sin soslayar que, como dice Blanche Benveniste, “la escritura fabrica un modelo de referencia homogéneo frente a la heterogeneidad constitutiva de las lenguas”<sup>9</sup>, creemos que puede ser productivo pensar lo oral y lo escrito “no como polos enfrentados, sino como variaciones en las formas en que está dividido el mundo del discurso” (Teberosky 2005, p.9).

## 2. ¿ADQUISICIÓN O APRENDIZAJE?

En las últimas décadas del siglo XX se ha planteado un debate en torno a si debemos hablar de adquisición o de aprendizaje de la escritura. Dentro de la diversa bibliografía sobre escritura, podemos identificar dos posicionamientos: por un lado, los investigadores que han trabajado desde una perspectiva que propone procesos de “adquisición de sistemas de escritura” (Ferreiro y Gómez Palacios 2002; Ferreiro 2013) que implica la formulación y verificación de hipótesis que no surgen de la enseñanza directa sino de la actividad del sujeto en relación con el objeto (la escritura); y por otro lado quienes conceptualizan la escritura como un objeto que se aprende y que requiere

---

<sup>9</sup> “La escritura del francés, del italiano o del español por lo general se ha basado en la pronunciación de la región de prestigio, que servía de referencia (capital política o cultural). En el transcurso de la historia, aun cuando alguna diferencia de pronunciación haya quedado abolida en la región de prestigio, la escritura tiende a conservar su huella”. (Blanche Benveniste 2002, p. 18)

instrucción formal (Alvarado 2013; Arnoux 1996, 2002; Alisedo 1995, 2014; Braslavsky 2005; Desinano 1993, 2006; Jaichenco 2010; Raiter 2010; Zamero et al. 2010). Aquí debemos señalar, sin embargo, que las investigadoras que identifican regularidades en estadios de “adquisición” de la escritura se focalizan sobre todo en procesos iniciales de aproximación a la escritura y sus modos de representar, previos a la instrucción formal. A partir del “descubrimiento” del principio alfabético que gobierna nuestro sistema de escritura, comenzaría un proceso de desarrollo de conocimientos y habilidades que sólo se puede llevar a cabo en contextos de instrucción formal (Sinclair 2002).

En relación con esto, reflexionando sobre la alfabetización inicial, Zamero (2011) asevera:

En primer ciclo los alumnos tendrán que aprender muy bien de qué se trata el sistema con el que se elaboran los textos y en franca oposición con las posturas ambientalistas que suponen que los niños y niñas pueden aprender a leer y escribir bien a partir de la sola inmersión en un ambiente alfabetizado, abonamos la idea de que este aprendizaje requiere una institución, una escuela y un proceso activo y directo de enseñanza (Zamero 2011, p. 21).

Por su parte, Desinano (2011, p. 81) considera que, al ser la escritura “una modalidad de uso del lenguaje muy diferente de la oralidad, requiere de un aprendizaje ya no natural sino cultural”. Aprender a manejar esta “tecnología específica” (p. 104), dice Desinano, implica conocer y saber manejar un complejo sistema de convenciones vinculadas tanto a los modos de representar los fonemas de una lengua como las reflexiones en cuanto a los modos de segmentación de la escritura, diferentes de los de la oralidad (p. 106).

En el mismo sentido, Alejandro Raiter (2010, p. 69) señala que “la escritura —y la lectura— son tecnologías que deben ser enseñadas; es el caso típico de un saber de generaciones anteriores que debe ser transmitido a las generaciones más jóvenes”. Agrega que “el manejo adecuado de estas tecnologías permitirá, a su vez, el aprendizaje de otros conocimientos que son muy complejos para la transmisión oral y / o que necesitan para ser comprendidos un tiempo de reflexión que la oralidad no puede otorgar”.

Un sonido lingüístico es una forma, pero la transformación de esa forma en una forma gráfica no es espontánea. Las formas de todos los alfabetos son arbitrarias como lo son todas las grafías no icónicas. Por otra parte, como dijimos, no necesariamente la forma lingüística es accesible a la conciencia, ya que el órgano del lenguaje es modular y autónomo. De este modo las dos formas (la sonora y la gráfica) deben ser enseñadas, así como sus combinaciones, etcétera. (...) Lo mismo sucederá con las formas palabra, oración, frase nominal, etcétera: deben ser enseñadas. La segmentación del lenguaje espontáneo debe ser enseñada. (Raiter 2010, p.71).

Con respecto a este punto, Dehaene (2015) también ha señalado que si bien “el conocimiento del lenguaje es inconsciente e implícito porque no sale de los circuitos neuronales especializados”, leer y escribir “es hacer añicos esta especialización”. Porque para aprender a leer (y a escribir) “es necesario tomar conciencia de las estructuras del lenguaje oral, las palabras, las sílabas, los fonemas. La lectura las vuelve accesibles al seguir una vía nueva, nunca anticipada en la evolución: la visión” (p. 31).

En esta línea, Abusamra (2021, p. 11) sostiene

A diferencia del lenguaje oral que es, en buena medida, innato (Chomsky, 1965/1999, 1986) y se adquiere a partir de la exposición a los datos lingüísticos del entorno y la interacción con otras personas (Tomasello, 2009), tanto la decodificación como la comprensión de textos son habilidades culturales que no se desarrollan solas, sino que requieren instrucción explícita y sistemática.

Como Raiter, Camps y Fontich (2021) han notado que la escritura en contextos de enseñanza desencadena un tipo de actividad metalingüística que permite la construcción de conocimiento gramatical. Precisan que el proceso de aprender a escribir se intersecta con el proceso de aprendizaje de la gramática, sobre todo cuando se facilitan oportunidades de reflexionar con otros acerca de la tarea. Fundan esta observación en estudios centrados en el proceso de escritura que “permitieron constatar que los alumnos, al escribir en colaboración, llevaban a cabo procesos complejos”. Estos hacían

surgir “actividad metalingüística (...) que se manifestaba en distintos niveles de explicitación”, lo cual sugirió que “el aprendizaje de la gramática es un proceso arraigado en el seno” del trabajo con la escritura (Camps y Fontich 2021, p. 15y 16). En un artículo anterior, Camps (2005) había definido al conocimiento metalingüístico como un conocimiento del sujeto que usa la lengua y que se manifiesta de forma diferente y con diferentes grados de consciencia según las situaciones y los individuos.

Sobre este aspecto, en su tesis doctoral acerca de las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico, Rodríguez Gonzalo (2011, p. 56) muestra que, en contextos escolares, el saber metalingüístico de los estudiantes es “una mezcla de niveles de conocimientos diferentes: saberes específicos escolares, saberes fruto de su propia reflexión y saberes elaborados por ellos a partir de inferencias, de generalizaciones más o menos intuitivas y más o menos fundamentadas”. Asimismo, problematiza la relación entre el conocimiento explícito de estructuras lingüísticas y el uso:

Hay una especie de barrera entre el saber práctico y el saber reflexivo sobre la lengua, pero es una barrera permeable, con diferentes niveles de paso y con diferentes momentos, maneras y direcciones de ser traspasada. La delimitación entre la actividad metalingüística, como saber reflexivo, y la actividad lingüística, vinculada al uso, es difícil de establecer, tanto desde el punto de vista del nivel de consciencia como desde el punto de vista del orden de aparición de la actividad metalingüística y de los motivos que la desencadenan (Rodríguez Gonzalo 2011, p. 50).

Al igual que Camps y Fontich, Rodríguez Gonzalo vincula estrechamente la actividad de escribir con la reflexión sobre la lengua. En un artículo publicado en 2020, junto a Ribas y Durán, indaga en torno de las conceptualizaciones que estudiantes de escuela primaria realizan durante la escritura de textos, las cuales conducen a explorar distintos aspectos del sistema lingüístico. Subrayan que “el hecho de dar nombre a un concepto representa un paso importante en su construcción, un primer nivel de conceptualización” (p. 36), en referencia tanto a categorías vinculadas con la gramática oracional, como con la lingüística del discurso y conceptos del campo de la escritura, tales como la terminología correspondiente al ámbito de la puntuación (Ribas,

Rodríguez Gonzalo y Durán 2020, p. 47).

En esta sección indagamos en torno a los procesos que permiten al sujeto construir conocimiento en relación con la lengua escrita. A diferencia de la lengua oral materna, cuyo desarrollo natural depende de circuitos neuronales especializados, la lengua escrita debe ser enseñada. Como señalan Raiter, Zamero y Dehaene, entre otros, por ser un sistema altamente estandarizado e historizado (Nercesian 2015) el aprendizaje de la escritura requiere instrucción formal. Al mismo tiempo, tal como señalan Camps, Ribas y Rodríguez Gonzalo, la escritura habilita la puesta en funcionamiento de operaciones metalingüísticas, que llevan a reflexionar sobre la lengua en distintas dimensiones.

### 3. PUNTUACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA GRÁFICO DEL ESPAÑOL

Siguiendo la *Ortografía* de la RAE (2010), el sistema gráfico del español consta de un *abecedario* integrado por 27 grafemas, con doble figuración (mayúsculas y minúsculas): *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z/A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z*; dos *signos diacríticos* supraescritos colocados sobre grafemas vocálicos —tilde y diéresis—; un grupo limitado de *signos de puntuación* con función demarcativa, indicativa de modalidades de enunciación, o usados para enmarcar diferentes elementos y fragmentos de textos con diversos propósitos (punto, coma, punto y coma, dos puntos; signos de interrogación, signos de exclamación; paréntesis, corchetes, raya, comillas; puntos suspensivos); y un conjunto abierto de *signos auxiliares* “de muy diverso valor y función” (Ortografía RAE 2010, p. 41). Esta *Ortografía* también incluye dentro del sistema gráfico del español al *espacio en blanco*, las *abreviaturas*, las *siglas* y los *números*.

Cada uno de estos conjuntos de grafemas y recursos gráficos constituyen “subsistemas” que regulan aspectos distintivos en la representación gráfica de la lengua (tildación, puntuación, uso de mayúsculas, etc) (RAE 2010, p. 11). Cada subsistema ha sufrido cambios y adecuaciones a lo largo de la historia, y ha sido atravesado por

condicionamientos políticos y sociales, en el devenir de los siglos que insumió el proceso de estandarización, tanto de las formas y los trazos, como de la disposición y puesta en funcionamiento de estos elementos para la creación de discursos escritos, visuales.

En relación con la esta complejidad, Desinano (2011, p. 112) reflexiona que “la puntuación muestra un panorama bastante amplio de funciones y al mismo tiempo, de marcas, algunas de las cuales se alternan para cumplir una misma función y otras veces una misma función puede ser cumplida por más de una marca”.

La bibliografía sobre puntuación en los sistemas de escritura alfabéticos no ofrece un panorama unívoco. Si bien, como dijimos más arriba, la última *Ortografía* de la RAE considera que son signos de puntuación solo un número acotado de elementos (pese a que ofrece una definición muy amplia del concepto, a la que volveremos más adelante), otros estudios incluyen también, dentro del conjunto de recursos de puntuación, las mayúsculas, la tipografía y los espacios en blanco.

Los blancos (tanto los espacios entre palabras como los blancos que organizan la puesta en página de un texto escrito) han sido analizados en relación con la puntuación como elementos gráficos (Catach 1980, p. 18) que también contribuyen a la organización de la información sobre la superficie en que se escribe, permitiendo que el lector pueda realizar hipótesis en relación con el significado que se pretende que el texto vehicule. “La principal diferencia entre lo audible y lo visual es precisamente esta conversión de una cadena que se desarrolla en el tiempo en una cadena que se despliega en el espacio” (1980, p. 23). Y los espacios en blanco también engendran sentido.

En Occidente, todo el sistema de puntuación (tanto las marcas gráficas discretas no vinculadas con los fonemas y algunas características tipográficas, como los dispositivos de puesta en página: la distribución de espacios en blanco de diferente valor y función) evolucionó, en gran parte, teniendo en cuenta la recepción: desde la Antigüedad, los lectores y los escritores y/o editores de los textos escritos alfabéticos debieron inventar un sistema de marcas que permitiera comprender la información, el sentido del mensaje que se estaba dejando por escrito, un mensaje que circulaba en un medio muy diferente de la oralidad, y que —además de los grafemas que representaban los sonidos de lengua oral— exigía caracteres adicionales para suplantar, en principio, las pausas y los

silencios que contribuyen a delimitar los sentidos en el habla. Con el transcurrir del tiempo y el cambio en las prácticas de lectura y escritura —que pasó de ser predominantemente en voz alta a realizarse sin oralizar la grafía—, los signos de puntuación y la puesta en página se volvieron recursos clave sin los cuales sería imposible realizar una lectura silenciosa, sólo con la vista<sup>10</sup>.

En los siguientes apartados, además de los desarrollos sobre este tópico en español, también tendremos en cuenta estudios sobre puntuación que se han hecho sobre la escritura de otras lenguas europeas que también usan sistemas alfabéticos derivados del sistema latino en su representación gráfica. Consideramos que estas lecturas contribuirán a echar luz sobre el tema, dado que compartimos con estas lenguas escritas un pasado en común: miles de años de “largo tanteo” (Catach 1996) que han dado como resultado la escritura alfabética tal como la conocemos hoy.

### 3.1 Breve reseña histórica

En este apartado citaremos los textos de referencia de Parkes ([1992] 2016) y Saenger (1982; 1997), sobre el desarrollo de la escritura alfabética en Europa occidental en los últimos veinte siglos, desde la aparición de los primeros recursos de puntuación en los manuscritos en *scriptio continua* con características muy ligadas a la oralidad, hasta su uso en textos medievales revisados y corregidos con arreglo a una nueva concepción de texto escrito como medio autónomo, ya no dependiente del mundo hablado (Parkes 2016, p. 20), y las nuevas formas y funciones de los signos de puntuación establecidas en los textos impresos.

Parkes analiza la evolución de la puntuación desde la Antigüedad hasta la época contemporánea en Europa Occidental. Se concentra principalmente en documentos manuscritos conservados en Italia, Islas Británicas, Francia y Alemania, datados a partir del siglo I. Estudia también los signos de puntuación a partir del advenimiento de la imprenta. No sólo observa marcas discretas sino también el funcionamiento de los

---

<sup>10</sup> Parkes (2016, p. 24) cita un pasaje de Petronio para ilustrar lo extraña que resultaba la lectura silenciosa en la Antigüedad: “Reading at first sight was thus unusual and unexpected: in the *Satyrice* of Petronius, Trimalchio excuses his embarrassment by claiming that he had kissed a boy not because he was beautiful but because 'he can divide by ten and read a book at sight' (decem partes dicit, librum ab oculis legit)”. Trabajamos con la versión en inglés del libro de Parkes. Las traducciones son nuestras.

blancos y la distribución del texto en el espacio gráfico. Vincula los desarrollos en el sistema de puntuación con cuestiones políticas y sociales, que fueron dando forma a las convenciones de escritura en Europa occidental. Si bien tiene en cuenta los tratados sobre el tema producidos en diferentes épocas, presta atención especialmente a los usos que se pueden inferir a partir de la lectura de los textos, porque no siempre coinciden con los preceptos teóricos.

Por su parte, Saenger (1982, 1997) hace hincapié en los recursos y dispositivos que posibilitaron, a partir del s. VIII, el desarrollo de la lectura silenciosa en Occidente.

En la Antigüedad, en Roma, los textos estaban escritos en *scriptio continua*, sin puntuación, sin diferenciación entre mayúsculas y minúsculas y sin espacios entre palabras (Saenger 1982, p. 370)<sup>11</sup>. Esa disposición estaba muy vinculada a la percepción de la escritura como mera transcripción de la oralidad en una época en que la educación ponía énfasis en la elocuencia, con la finalidad de formar oradores para el desempeño público (Parkes 2016, p. 9). Era muy difícil realizar una lectura visual de estos textos sin enunciarlos antes en voz alta y era el lector —un lector experimentado, sensible a la estructura<sup>12</sup>— quien debía determinar dónde colocar las pausas, de acuerdo con el sentido que pudiese construir a partir de una lectura en voz alta. Para Parkes, el mérito de la *scriptio continua* es que presentaba al lector un texto neutro: introducir las pausas mientras transcurría la lectura, implicaba realizar una interpretación del texto, una actividad que requería formación letrada<sup>13</sup> (2016, p. 11). Entonces, era el lector quien decidía dónde realizar las pausas y en ocasiones era quien colocaba las marcas para distinguir los segmentos según los sentidos que iba encontrando en el texto<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> “The Roman reader, reading aloud to others or softly to himself, approached the text syllable by syllable in order to recover the words and sentences conveying the meaning of the text. Quintilian considered it a special facility of a scribe to be able to glance ahead as he read to see the end of a phrase before articulating it. For all Romans, the proper coordination of the eye and the tongue was an indispensable part of the activity of reading. A written text was essentially a transcription which, like modern musical notation, became an intelligible message only when it was performed orally to others or to oneself” (Saenger 1982, p. 371). Trabajamos con la versión en inglés del texto de Saenger.

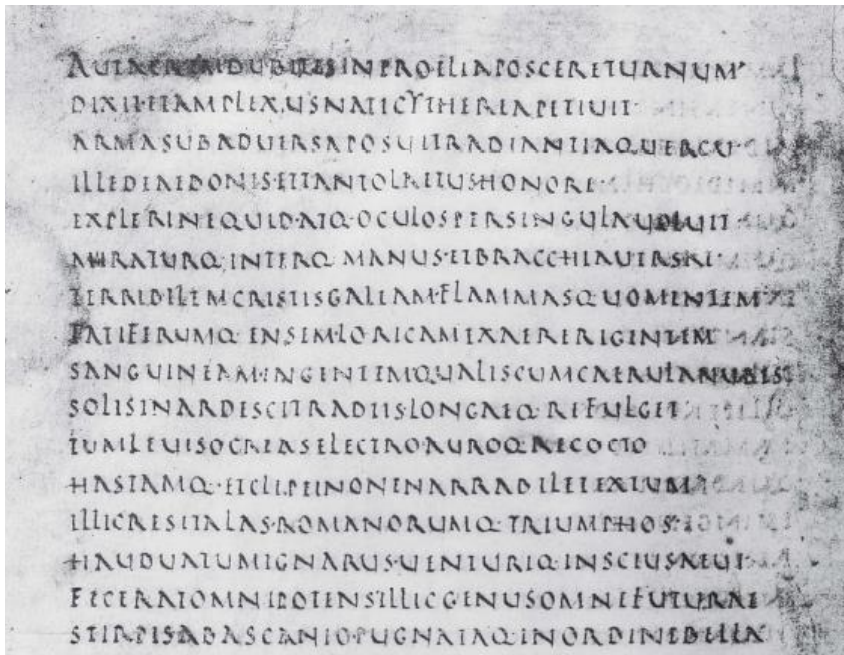
<sup>12</sup> “The varying forms of conjugation and inflection provided cues to the reader, who then recognized certain groups of syllables as words by adapting his accentuation accordingly”, señala Saenger (1982) a propósito de la lectura de los textos en latín en la Roma antigua, donde —conjetura— la lengua oral debía ser muy cercana a la forma escrita, en los estratos letrados.

<sup>13</sup> Algunos autores leen críticamente este elogio del texto ‘neutro’, ya que en realidad este “texto no marcado (o más neutro desde el punto de vista de la interpretación) coincide con lugares y momentos históricos de restricción de los lectores y por lo tanto no expresa mayores grados de libertad del lector sino control por vías externas al texto mismo” (Ferreiro 1996, p. 133).

<sup>14</sup> “The marking of pauses in a copy of a text was normally left to the initiative of the individual reader who would insert them or not according to the degree of difficulty presented by the text, or the extent of his comprehension”. (Parkes 2016, p. 11).

Las primeras indicaciones, blancos y marcas que —podría inferirse— funcionaban a la manera de los signos de puntuación actuales, aparecen en manuscritos de los siglos II a V preparados por maestros o por los mismos estudiantes: las marcas se colocaban como ayuda para la lectura y la performance oral del discurso, durante la cual las pausas servían no sólo para respirar, sino para dar sentido. En estos manuscritos aparecen, por ejemplo, marcas oblicuas para indicar pausas (*virgulae*), ligaduras o separaciones entre palabras, marcas (*apices*) sobre las vocales largas, *interpunctus* para separar palabras, puntos en alto para indicar pausas; la letra **K** señalaba el comienzo de un nuevo argumento (*kaput*); en algunos casos se usaba el *obelus* (— o †) para separar versos o indicar que el texto era ilegible o confuso. También aparecían marcas para discriminar unidades completas de sentido: el *paragraphus* ¶ marcaba el inicio de una sección — también cumplía esta función otro signo que aparecía más raramente: la *hedera* (☛)—; la *diple* (>) era una marca con varias aplicaciones pero era sobre todo usada para resaltar un pasaje y separarlo del resto del texto; y el *simplex ductus* (˘) era colocado dentro de un verso para separar un tema o materia de otro (Parkes 2016, p. 14).

En los siglos IV y V, en razón de cambios políticos y sociales que se fueron dando en los territorios del Imperio y que implicaron la llegada de los textos manuscritos a un público más amplio, se empezó a generalizar, como guía para la interpretación, la introducción en los textos de un sistema de puntos colocados a distintas alturas llamado *distinctiones*: el punto bajo (*subdistinctio*) se usaba para indicar una pausa media menor, cuando el sentido estaba incompleto; punto medio (*media distinctio*) para indicar una unidad de sentido pero sin alcanzar aún un cierre en el significado; y el punto en alto (*distinctio*) se colocaba cuando el sentido estaba completo, según Parkes (2016, p. 13). Asimismo, en este periodo se empezaron a usar letras más prominentes (*littera notabilior*), colocadas por fuera del margen del texto, para indicar el inicio de una unidad de sentido (*capitulum*).



Copia en *scriptio continua* de la *Eneida* (Italia, s. V). El copista ubicó cada hexámetro en una línea distinta. Los puntos en alto fueron colocados por un editor posterior (Parkes 2016, p. 162-163).

Más tarde, la preocupación por la puntuación como guía para el lector se profundizó en los primeros siglos de la Edad Media, por dos razones. Por un lado, los textos antiguos y sus comentarios estaban escritos en latín, que era una segunda lengua para los lectores de los territorios más alejados del centro del antiguo Imperio. Esta situación cambió la concepción acerca del texto escrito, que empezó a funcionar con autonomía de la lengua oral. Por otro lado, empezó a resultar central para las autoridades de la Iglesia que la lectura de los textos durante los oficios religiosos fuera adecuada a la ortodoxia: una pausa realizada en un lugar inesperado podría llevar a la enunciación de una proposición herética.

Tanto Parkes (2016) como Saenger (1997) coinciden en que los desarrollos más destacados en cuanto a la organización de la página (estandarización de las figuras de las letras, introducción de espacios entre palabras, ampliación del repertorio de signos de puntuación) se dieron en los monasterios de Irlanda, y tuvieron que ver sobre todo con nuevas actitudes en torno de la escritura, en un territorio donde el latín se percibía

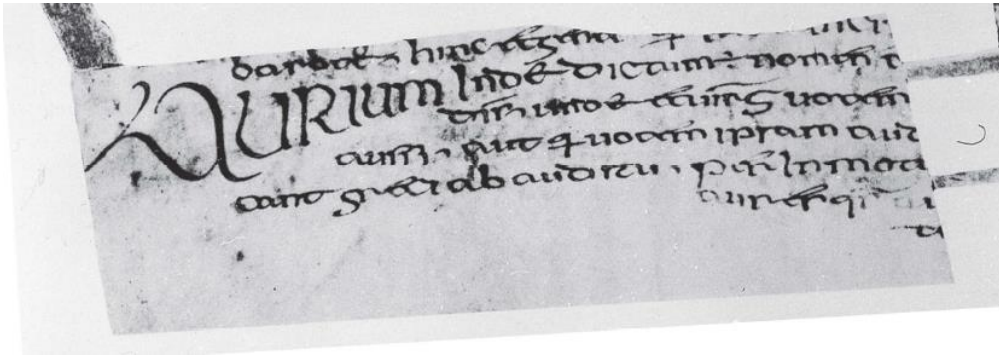
principalmente como una lengua escrita, ‘visible’: los textos eran apprehendidos más a través de los ojos, que a través del oído<sup>15</sup>.

They more readily perceived the written medium as a different manifestation of language with its own 'substance', and with a status equivalent to, but independent of, that of any spoken opposite number it may have had functions. A written text presupposes an indeterminate audience disseminated over distance or time, or both. A scribe had no immediate respondent to interact with, therefore he had to observe a kind of decorum in his copy in order to ensure that the message of the text was easily understood. This decorum —the rules governing the relationships between this complex of graphic conventions and the message of a text conveyed in the written medium— may be described as 'the grammar of legibility' (Parkes 2016, p. 23).

Como consecuencia de este nuevo abordaje de los textos escritos en latín en términos gráficos, los monjes irlandeses introdujeron una serie de innovaciones: no sólo revisaron y recuperaron parte de las marcas que se habían usado durante los siglos anteriores para indicar pausas y discriminar unidades de sentido dentro de un libro —introdujeron un sistema de puntos múltiples (: :.)— sino que comenzaron a prestar más atención al diseño de la página, por ejemplo, con el trazo de una letra más grande al inicio de una sección con un ‘diminuendo’ —según el cual las siguientes letras de la palabra iban decreciendo gradualmente— y el uso de letras de diferente tipo para diferenciar las citas de un texto fuente de su comentario.

---

<sup>15</sup> En *Space between words. The Origins of Silent Reading* (1997), Saenger describe los procesos que llevaron, también en las Islas Británicas, a partir del siglo VIII, a la introducción de los espacios entre todas las palabras en los textos en Latín, incluyendo la separación de preposiciones, artículos, pronombres, interjecciones y otras partículas. Esto simplificó el acto de leer y permitió —según este autor— el desarrollo de la lectura silenciosa, junto con la modificación del orden de las palabras, agrupando sintácticamente las palabras relacionadas, y la aparición de otros dispositivos gráficos que desarrollaron los copistas para guiar la interpretación y aumentar la velocidad de lectura.



‘Diminuendo’ en una copia del *Libri etymologiarum sive originum*, de Isidoro de Sevilla. Para cada entrada se sigue el mismo diseño. (Irlanda, s. VII). Citado por Parkes 2016, p. 174-175.

La puntuación en este momento de la historia dejó de ser meramente una guía para la lectura en voz alta (antes sólo se puntuaban los textos que iban a ser presentados oralmente)<sup>16</sup> sino que pasó a ser un componente esencial de la escritura, que se esperaba contribuyese a la comprensión del texto por parte del lector. La puntuación permitía indicar una interpretación al lector: se han estudiado copias del siglo XII de un mismo texto antiguo (originalmente carente de signos de puntuación) en el cual los signos de puntuación han sido colocados de diferentes modos, sugiriendo distintas lecturas (Parkes 2016, p.67 y ss.).

De este periodo han sobrevivido también manuscritos en *scriptio continua* que han sido copiados *per cola et commata*<sup>17</sup>, es decir, disponiendo constituyentes de una frase en diferentes líneas. Los blancos, aquí, tienen funciones de puntuación, haciendo aparecer de forma más evidente la estructura de la frase de modo que el lector pudiera comprender más fácilmente el sentido. Esta manera de organizar un texto escrito había sido adoptada en la Vulgata de Jerónimo<sup>18</sup>, quien al parecer había ya observado esta

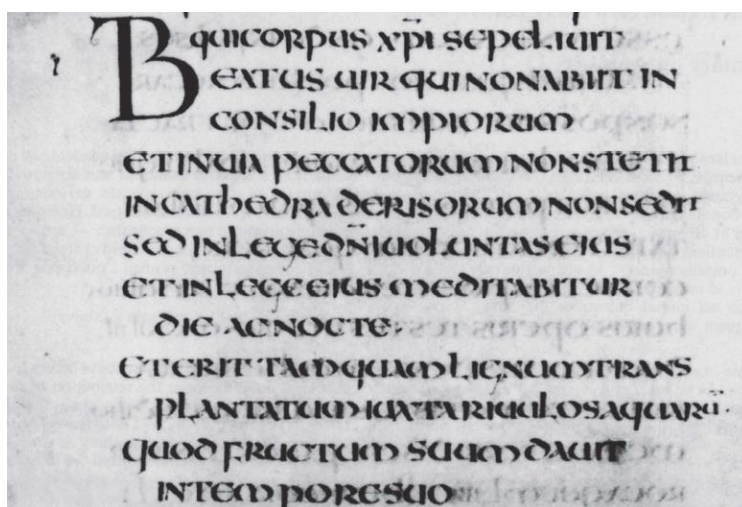
---

<sup>16</sup> “In most manuscripts produced before the seventh century contemporary readers introduced marks only occasionally, and then only to indicate where a pause could be introduced for purposes of breathing without distorting the meaning of a text, or alternatively to prevent a misunderstanding which could give rise to a controversial reading” (Parkes 2016, p. 68).

<sup>17</sup> *Cola* es el plural de *colon*, una unidad de sentido que sin embargo debe completarse en el marco de una estructura mayor. *Commata* indica el plural de *coma*, definida como una parte del *colon*, breve y rítmicamente incompleta (Parkes 2016, p. 302).

<sup>18</sup> Saenger, en cambio, considera que la organización del texto *per cola et commata* se implementó con el fin de proporcionar claves al lector o comentarista que buscaba un pasaje específico en un libro: “Saint Jerome introduced, in his Vulgate translation of the Bible, the practice of presenting the text *per cola et commata*. Here, a prose text was divided into lines similar to lines of poetry, except that these lines represented intellectual units of meaning rather than meter. (...) The *cola et commata* arrangement of lines facilitated reading, and to this day it remains far easier to locate specific passages

disposición en libros antiguos (Parkes 2016, p. 179).



Disposición del texto *per cola et commata* en una copia del s.VII de la *Vulgata* de San Jerónimo (Parkes 2016, p. 179).

A partir del llamado Renacimiento Carolingio (siglos VIII y IX), comienzan a producirse más libros en el continente europeo y aumenta el número de copias de textos, tanto cristianos como paganos. Se retoman algunas de las innovaciones realizadas en las Islas Británicas en cuanto a la puntuación y a la diagramación de la página.

Pero los copistas carolingios no sólo trabajaron con el repertorio heredado —continental e insular— sino que propusieron nuevas prácticas. Por ejemplo, estandarizaron los trazos de las letras e introdujeron el uso de mayúscula (*capitales*) al inicio de las frases<sup>19</sup>. Con la diseminación de las nuevas minúsculas carolinas, fue necesario ajustar la puntuación, ya que el antiguo sistema de *distinctiones* no funcionaba bien con este tipo de letra, por lo que algunos copistas empezaron a enfatizar los puntos dándoles una forma similar a la de las comas actuales (‘ ’’ ’’’).

---

of *Scripture* in a codex written *per cola et commata* than in medieval copies of the *Vulgate* written in conventional undivided lines” (1982, p. 374-375).

<sup>19</sup> Sobre la importancia de la minúscula creada durante el Renacimiento Carolingio, señala la RAE: “Fue con la minúscula carolina cuando comenzaron a utilizarse de modo sistemático letras de mayor tamaño y realce para destacar tanto los nombres como la primera palabra de la oración, en contraste con las utilizadas en el resto del texto. Esta práctica no quedó plenamente asentada hasta el siglo XV, en el que los impresores humanistas italianos, en reacción contra el modelo anguloso de la letra gótica que predominó durante el siglo XIII, crearon un tipo de letra que retomaba la minúscula carolina, utilizando para los destacados las letras capitales de las inscripciones romanas. Fue, por tanto, el triunfo de la minúscula carolina, así como la combinación de dos juegos de letras diferentes en origen, lo que dio como fruto el modelo tipográfico más difundido en la actualidad, en el que la forma de las letras mayúsculas es herencia de las capitales monumentales romanas” (2010, p. 451).

Pero fue la necesidad de refinar el sistema de signos de puntuación para ‘desambiguar’ los textos litúrgicos, lo que llevó a alcanzar nuevos desarrollos en este ámbito. En la segunda mitad del siglo VIII, se introdujo un nuevo sistema de marcas (*positurae*): *punctus versus* (;) usado para indicar el fin de una frase aseverativa; *punctus interrogativus* ( ⁂ ), usado para indicar el fin de una frase con modalidad interrogativa; el *punctus elevatus* ⁂ para indicar un tipo de pausa ‘media’ marcando una unidad de sentido que sin embargo no está completa, y el *punctus flexus* ⁂ para indicar una pausa menor donde el sentido está incompleto. Estas marcas fueron adoptadas por los miembros de las comunidades monásticas que preparaban y corregían textos y no sólo para ser leídos en voz alta durante los oficios. Dos de estas marcas entraron al repertorio general de puntuación: el *punctus elevatus*, que pasó a ser el signo que hoy llamamos ‘dos puntos’ (:), y el *punctus interrogativus* (que adoptó luego la forma: ?).

This increase in the range of distinctive symbols also promoted new developments in usage since the symbols not only enabled readers to identify more easily the functions of grammatical constituents within a sentence but also made possible more subtle refinements in the communication of the message of a text (Parkes 2016, p. 40).

A partir del siglo XII se fue formando un repertorio unificado de signos, conforme se fueron abandonando los sistemas antiguos. Se generalizó la figura del *rubricator*, ya que el color marcaba los límites de las frases y los comienzos de secciones (el copista colocaba una doble vírgula [//] en el final de la frase o para indicar al rubricator el lugar donde debía trazar el signo [C - de *capitulum*] para señalar el inicio de un párrafo). Asimismo, las serifas —que habían sido un elemento que evitaba que el lector de *scriptio continua* saltara accidentalmente de una línea a otra—, adquirieron en el siglo XII —ya establecidos los espacios entre palabras— una función extra: vincular las letras dentro de una misma palabra para que el lector pudiera percibirlas como una unidad, haciendo más rápida la lectura<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> En relación con el impacto en la lectura de los textos escritos con espacios entre palabras, Saenger (1982, p. 377) señala: “When word separation thus appeared in literary texts, lines of written Latin became for the first time a series of comprehensible images intelligible to the reader without syllabic

En el periodo humanista, a partir de las marcas disponibles, y con el fin de discriminar distintos tipos de pausas, indicar incisos y modalidades, se desarrollaron los paréntesis (*virgulae convexae* o *lunulae*), y se inventó el llamado *punctus exclamativus* (s. XIV). Mientras que en el siglo XV empezaron a aparecer en algunos manuscritos marcas que se asemejan a la actual *coma* (,), desarrollada a partir de un acortamiento del signo *virgula suspensiva* (/). La *virgula* usualmente se colocaba al final de una *comma* (unidad de sentido) pero en los siglos XIV, XV y XVI indicaba cualquier tipo de pausa.

Con el advenimiento de la imprenta, los primeros tipos móviles fueron diseñados siguiendo las formas de la caligrafía vigente en los libros manuscritos que circulaban en la época. Uno de los tipos de letras más difundidos desde el inicio fue la letra *romana*, diseñada por el veneciano Aldo Manuzio. La *romana* recuperaba la caligrafía con serifas que se impuso a partir del siglo XII (conocida por los humanistas como *littera antiqua*) y junto con ella los signos de puntuación que se habían establecido durante los últimos años de la Edad Media. Pero fue Manuzio quien les dio la forma final que reconocemos hoy: la coma como marca pequeña semicircular (,), el signo de interrogación colocado en forma vertical (?), el punto y coma (;) y los paréntesis semicirculares [( )] aparecieron con las formas actuales por primera vez en los libros del editor veneciano. Asimismo fue el juego de letras de Manuzio el que incluyó, junto con las letras que hoy llamamos minúsculas, las mayúsculas tomadas de las capitales romanas.

Si bien la más difundida en los primeros años de trabajo en los talleres fue la letra *romana* (llamada luego *old roman* por los imprenteros), no se usaban las mismas fuentes en todo tipo de libro: los libros humanistas estaban compuestos en letra romana (la letra *romana* era la letra utilizada si el autor quería ser leído por un público internacional), pero los textos escolásticos y vernáculos usaban letra gótica, asemejándose a las letras que se encontraban en las copias manuscritas según los diferentes géneros. La puntuación se tomaba también de los usos manuscritos: los libros humanistas usaban los signos desarrollados por los humanistas a los que nos referimos más arriba, pero en los géneros populares —en las crónicas por ejemplo, escritas en lengua vernácula— los signos de puntuación estaban restringidos al *punctus* y la *virgula*.

---

pronunciation. Word separation, without sacrificing the inherent pedagogic advantages of a phonetic alphabet, gave written Latin an ideographic value analogous to the pictorial system of ancient China”.

La imprenta aportó a la estandarización de las formas de los signos de puntuación. Sin embargo, aunque los signos estaban disponibles en cada juego de tipos, no siempre se usaban. Muchas veces, por ejemplo, la coma de Manuzio era reemplazada por la *virgula* tradicional en los libros impresos en Inglaterra en el siglo XVI. Por otro lado, el punto y coma tardó en aparecer en los libros impresos en Francia: se confundía con los dos puntos y al parecer no se comprendía bien su función.

Hay que recordar que en el siglo XVI, eran los cajistas quienes decidían dónde colocar los signos. A veces la página impresa se diferenciaba en este aspecto del original manuscrito. Y en ocasiones las copias impresas de una misma obra manifestaban una puntuación diferente: en copias de la misma obra de Shakespeare, por ejemplo, a veces aparecía el punto y coma y otras veces no (Parkes 2016, p.53). Por otro lado, había fuentes que no contaban con los paréntesis semicirculares que sí tenía la fuente romana, y debían usar, en reemplazo, los corchetes.

Los editores de libros impresos estaban limitados por la tecnología disponible: no contaban con la libertad de la que gozaron los escribas medievales en cuanto al diseño<sup>21</sup>, por lo que debieron idear nuevos dispositivos (lo que incluyó nuevos signos de puntuación o nuevos usos para signos ya existentes) para diagramar una página que no fuera confusa para el lector, en caso de que hubiera que imprimir un texto que incluyera glosas o comentarios sobre un texto fuente.

La actividad de las imprentas fue estandarizando<sup>22</sup>, entonces, los modos de incorporar citas de textos fuente o discursos referidos: a veces se colocaba la primera palabra de la cita en capitales, y a partir del siglo XVI, en otros casos, se usaban las itálicas recientemente introducidas. Algunos talleres colocaban los textos en latín en letras romanas y para los comentarios que se realizaban en lengua vernácula se utilizaba la

---

<sup>21</sup> Sobre el diseño de la página medieval, Saenger reflexiona (1982, p. 393): “The intricate diagrams accompanying scholastic texts were understandable only to a reader who held the codex in his own hands. The complex structure of the written page of a fourteenth-century scholastic text presupposed a reader who read only with his eyes, going swiftly from objection to response, from table of contents to the text, from diagram to the text, and from the text to the gloss and its corrections”.

<sup>22</sup> En relación con la importancia de las instituciones en la estandarización de la lengua escrita, Lyons (2012) relativiza el peso que los historiadores han dado tradicionalmente a la irrupción de la imprenta en la cultura escrita de Occidente. Alerta acerca de “la falacia tecnológica” y hace referencia, por ejemplo, a la dificultad de establecer versiones “legítimas” de las obras de autor en los siglos XVI, XVII y XVIII. “Era difícil decidir cuál era la versión [impresa] estable y autoritativa de, por ejemplo, *Enrique VI* de Shakespeare o *Principia* de Newton. (...) La aceptación y la legitimidad llegaron de la mano de los círculos intelectuales y no de la tecnología de la imprenta *per se*” (p. 89).

letra gótica.

Cómo marcar las interpolaciones en otra lengua fue otro problema que tuvieron que resolver los talleres de imprenta: a veces se colocaba la frase o palabras entre cruces (+Deus in nomine tuo+), otras, se la colocaba entre comillas simples. Asimismo, señala Parkes, fueron los imprenteros del siglo XVI los que inventaron dos nuevos signos: el apóstrofo para indicar omisiones y los puntos suspensivos, sobre todo usados en obras de ficción. El asterisco (\*) vuelve a aparecer, recuperado de textos medievales, para indicar elisiones o como signo de reenvío a notas en los márgenes o al pie. También el *obelus* era usado de este modo.

La *diple*, signo presente desde la Antigüedad, cambió de forma —comas invertidas elevadas (‘)— y se colocaba en los márgenes para señalar los pasajes a los que el lector debía prestar especial atención. Luego entró al texto para marcar citas de autoridad. Tiempo más tarde, en libros en lengua inglesa, la *diple* se empezó a usar para distinguir las líneas que correspondían a discurso directo: al principio sólo se colocaba un signo (‘ o ‘‘) al inicio del discurso referido; más tarde se empezó a usar la *diple* para el cierre. Otro signo asociado a la introducción de discurso directo, la raya, comenzó a aparecer en libros impresos en el siglo XVII, en obras de ficción.

Entre los signos que se propusieron en los primeros libros impresos y que luego cayeron en el olvido, Parkes cita la *hedera* y el *percontativus*. La *hedera* u hoja de hiedra (☛), uno de los signos de puntuación más antiguos, que marcaba el inicio o final de una sección, reapareció en textos impresos del siglo XVI con función similar, pero luego perdió este valor y pasó a ser un ornamento. Asimismo, en los primeros siglos de la imprenta se había empezado a utilizar el *percontativus* (‡), un interrogativo invertido que se usaba para marcar las preguntas retóricas.

Las nuevas convenciones, diseminadas rápidamente, comenzaron a aparecer también en los textos manuscritos: las itálicas de las citas, por ejemplo.

Finalmente, en relación con los textos escritos en español, a mediados del siglo XVIII la Real Academia Española en la *Ortografía de la lengua castellana* (1754) sancionó la incorporación de un signo de interrogación invertido para abrir las frases interrogativas; y lo mismo hizo en cuanto a los signos de exclamación.

Después de un largo examen ha parecido a la Academia se pueda usar de la misma nota de interrogación, poniéndola inversa antes de la palabra en que tiene principio el tono interrogante, además de la que ha de llevar la cláusula al fin de la forma regular, para evitar así la equivocación que por falta de alguna nota se padece comúnmente en la lectura de los periodos largos. (RAE, 1754, p.176 y ss., citado por Parkes 2016).

No queda claro si la decisión se tomó en el interior de esa institución, o si se incorporó a la ortografía un signo que ya estaba en uso.

En resumen, en este apartado, recorrimos los trabajos de autores de referencia en el estudio de la escritura en textos antiguos, medievales y modernos en el territorio europeo, focalizando en el uso de signos de puntuación, cuyo desarrollo estuvo muy vinculado a las prácticas de lectura y escritura de las diferentes épocas, como también a cambios sociales y culturales. Uno de los hitos de esta historia se ubica en torno al siglo VIII, cuando se comienza a establecer una nueva concepción de la escritura, ya no vinculada con la lengua oral sino pensada como una lengua ‘visible’, que podía funcionar de modo autónomo, independiente de la lengua oral.

Para “transmitir un pensamiento por escrito” (Millán 2015) en un texto que iba a ser leído en forma diferida, en otro tiempo, en otro lugar, no bastaba la mera transcripción de los fonemas que componen la cadena hablada, sino que —frente a nuevos contextos de lectura— las comunidades de escritores y editores se vieron en la necesidad de desarrollar un aparato de signos en principio con el fin de desambiguar pasajes del texto y finalmente para distinguir frases, párrafos, inicios y finales, modalidades de enunciación, discursos referidos, y —al interior de la frase— poner de manifiesto las estructuras que producen sentido, incisos e interpolaciones.

Estos nuevos desafíos exigieron la introducción de una serie de elementos gráficos que funcionaran como una guía para el lector en la comprensión del texto: entre ellos un repertorio de recursos y signos de puntuación que fueron apareciendo, desapareciendo y cambiando conforme transcurrían los siglos. Estos cambios se fueron vinculando de manera dinámica con nuevas convenciones en la escritura, entre ellas la introducción de

espacios entre palabras —diferentes de los espacios usados en la Antigüedad—, el uso de letras destacadas en el inicio de las frases y la creación de nuevos estilos caligráficos, que fueron exigiendo también cambios en la forma de los signos de puntuación para que no perdieran prominencia en el espacio de la página.

Con la aparición de la imprenta en Europa, y la acción conjunta de círculos intelectuales (Lyons 2012), los signos de puntuación alcanzaron su forma definitiva y terminaron de establecerse las convenciones que, en general, actualmente rigen la escritura alfabética en Occidente. El incremento en el repertorio de signos, la adopción de una sola forma para cada uno de ellos, y la estabilización de las funciones atribuidas a cada uno permitieron al lector identificar más fácilmente las relaciones entre los componentes del discurso escrito en la construcción de sentido del texto.

Michalsen (2022, p. 11) sintetiza las implicancias del desarrollo de la puntuación en los últimos dos milenios del siguiente modo:

La modernización de la tipografía y la puntuación resultó una creación menos obvia que la invención de la máquina física pero, sin embargo, constituyó un requisito crucial para que los productos de esa máquina fueran significativos. (...) La puntuación y la presentación visual del texto es lo que hoy llamamos *software*. Sin él, el *hardware* no es más que metal muerto.

### **3.2 La puntuación, hoy**

En este punto, partiremos de los desarrollos que sobre el tema ha hecho la Real Academia Española (RAE), en su *Ortografía* (2010), por ser un texto de referencia en el ámbito hispanohablante, pero citaremos también otras perspectivas en relación con este tema.

La RAE (2010, p. 281) define los *signos de puntuación* como “signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar la comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre los distintos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos”. Para la RAE, “la puntuación tiene como fin primordial facilitar que el texto escrito transmita de forma óptima el mensaje que se quiere comunicar” (2010, p. 282). Si bien esta última

aseveración puede tener alcances muy amplios —podría hacer referencia a casi la totalidad de los elementos del sistema—, la *Ortografía* de la RAE incluye un repertorio limitado de elementos gráficos dentro de la categoría “signos de puntuación”: el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos; los puntos suspensivos; los signos de interrogación y exclamación; la raya, el paréntesis, las comillas y los corchetes. Los clasifica según tengan función demarcativa (punto, coma, punto y coma); indicativa de modalidades de enunciación (signos de interrogación y de exclamación); o sean usados para enmarcar diferentes elementos y fragmentos de textos con diversos propósitos (paréntesis, comillas, rayas, corchetes). Los puntos suspensivos los ubica en una categoría aparte, ya que “indican la omisión de parte del enunciado” (2010, p. 41). Al asterisco, las llaves, la barra, el guion, el apóstrofo, etcétera, la RAE los denomina *signos auxiliares* “de muy diverso valor y función” (p.42), y los relega a un conjunto indeterminado, un sistema abierto del cual pueden ir entrando y saliendo estos u otros signos.

En relación con los denominados por la RAE *signos de puntuación*, subraya que existen “usos prescriptivos” y “otros que pueden depender de factores personales” (p. 282). Se destaca también que la puntuación proporciona “información de tipo gramatical y pragmática” y que “no se vincula sólo a la gramática oracional sino que también es relevante en el ámbito textual”. Se aclara que si bien podría considerarse que la puntuación y elementos prosódicos tales como la entonación y la distribución de las pausas son paralelos, “no puede decirse que uno *refleje* el otro, aunque el intento de reproducir las características prosódicas de la oralidad esté en el origen de los signos de puntuación”, señala la RAE (2010, p 288).

Coincidentemente, para Blanche Benveniste (2002, p. 60) “la puntuación forma un sistema autónomo de demarcaciones gráficas que no tiene correspondencia directa con los hechos de la entonación”. Si bien podría decirse que en relación con el punto final de la oración en el escrito, hay regularmente una pausa bien marcada en lo oral “esto es verdadero en gran parte en cuanto a la lectura de un texto; es falso para las demás situaciones de lengua hablada, y lo mismo ocurre con respecto a los demás signos de puntuación”. Asimismo, Desinano (2011) señala que “sólo en forma circunstancial las marcas se usan para orientar la lectura en voz alta. Esto es así porque la mayoría de los textos no se escribe con la finalidad de ser leídos en voz alta sino que —muy por el contrario— como la lectura debe permitir rehacer de algún modo el texto, dando sentido

sin apelar a la oralidad, las marcas auxiliares tienen un valor fundamental para complementar o acentuar la segmentación del texto en unidades estrechamente relacionadas con su organización sintáctica” (p. 113).

Volviendo al texto de RAE, lejos de sancionar de forma taxativa usos estandarizados, la obra describe el funcionamiento de los signos en distintos textos, ejemplifica y realiza sugerencias. Intenta instaurar un abordaje complejo del sistema de escritura del español “por cuanto reflexiona sobre sus fundamentos, sobre su ámbito y campo de aplicación, sobre su naturaleza de convención gráfica, sobre sus relaciones con otras disciplinas lingüísticas, sobre su autonomía, sobre sus principios, sobre las causas de su evolución, etc.” (2010, p. 7).

Para la RAE, los signos de puntuación desempeñan principalmente tres funciones: indicar los límites de las unidades lingüísticas; indicar la modalidad de los enunciados; e indicar la omisión de una parte del enunciado.

En cuanto a la primera función, la RAE sostiene que gran parte de los usos de los signos de puntuación están orientados a la delimitación de las unidades sintácticas y discursivas del texto escrito, paralelas a veces, pero no siempre, a las unidades fónicas<sup>23</sup>, se señala.

Según RAE, los signos de puntuación son delimitadores, es decir, cumplen una función demarcativa. Distingue luego los delimitadores “principales” —punto, coma, punto y coma, y dos puntos—, “que establecen los límites entre las unidades básicas del texto”, de otro grupo de signos, todos ellos dobles —raya, paréntesis, corchetes y comillas—, que “delimitan fragmentos de texto para aportar información diversa sobre ellos: que la

---

<sup>23</sup> En este punto, la *Ortografía* (p. 282) define las nociones de “unidad fónica”, “unidad sintáctica” y “unidad discursiva”. Distingue —en el plano fónico— el grupo fónico, que es el fragmento de habla comprendido entre dos pausas sucesivas, y la unidad melódica, fragmento al que corresponde un patrón entonativo; en el ámbito sintáctico, señala, son unidades lingüísticas “los sintagmas o grupos sintácticos, estructuras articuladas en torno a un núcleo que admite diversos modificadores y complementos (*el hotel; llena de orgullo; desde su ventana; comprar comida*)”, mientras que “los grupos sintácticos combinados dan lugar a las oraciones, que relacionan un sujeto y un predicado (*Mi hermano compró comida*)”. Finalmente, en el plano discursivo, define “enunciado”, como “unidad mínima capaz de constituir un mensaje verbal”, y “texto”, que es la unidad máxima de comunicación y está generalmente formado por un conjunto de enunciados interrelacionados. Advierte que el enunciado es una unidad de sentido —una unidad mínima de comunicación— y, por tanto, no tiene por qué ser necesariamente una oración; así, son enunciados secuencias como *¡Cuidado!*; *De acuerdo*; *¿Cuándo llegaste?*, o *Cómete la sopa que te he preparado*. En este trabajo, sin embargo, no nos ceñiremos estrictamente a esta terminología.

secuencia que encierran constituye un inciso<sup>24</sup>, que reproduce palabras de otro hablante, que quien escribe se distancia de alguna manera de su contenido, etcétera.” (2010, p. 283). Señala que “este segundo conjunto de signos, por tanto, introduce y delimita un segundo discurso que interrumpe el primero con algún fin”. Por último, encuentra que los signos de exclamación, interrogación y puntos suspensivos también tienen función demarcativa. Reflexiona finalmente: “La segmentación del discurso que marcan los signos de puntuación es imprescindible para determinar con claridad las funciones gramaticales y las relaciones sintácticas entre los distintos constituyentes de los enunciados”. Y, en ciertos casos, “la presencia de los signos de puntuación es obligatoria y tiene carácter distintivo, pues las diferencias sintácticas que reflejan llevan aparejados cambios de significado”, se asevera<sup>25</sup>.

Dentro del ámbito de la lengua española, José Antonio Millán (2015) propone una metáfora: en ocasiones, los signos “balizan” el texto con el fin de que el lector pueda acceder a la estructura lógica de un párrafo complejo (p. 29). Advierte luego, y en esto coincide con la orientación que da la RAE a su apartado sobre puntuación, que el uso de estas marcas no puede reducirse por completo a un conjunto de reglas: para él, puntuar un texto es un “arte”, que implica la toma de decisiones sutiles. “Hay contextos que admiten no un solo signo, sino un variado conjunto de soluciones ortográficas” (p. 4). Figueras Bates (2021, p.303) concuerda en este punto al señalar que “los patrones normativos que regulan las funciones de los signos de puntuación no resultan de tan estricto cumplimiento como los relativos a la escritura de las palabras”. Por el contrario, “hay margen para un uso flexible y, según en qué entornos comunicativos, extremadamente creativo del sistema tradicional de la puntuación”.

Indicar la modalidad de los enunciados es la segunda función de los signos de puntuación que menciona RAE. Los signos de interrogación y de exclamación señalan la modalidad del enunciado, es decir “la manifestación lingüística de la actitud del

---

<sup>24</sup> Esta aseveración es problemática, porque a veces los incisos también se colocan entre comas.

<sup>25</sup> La coma identifica, por ejemplo, el nombre *Eugenia* como vocativo —elemento sintácticamente independiente—, y no como sujeto, en el ejemplo siguiente: *Eugenia, escucha con atención* (frente a *Eugenia escucha con atención*). Asimismo, “la delimitación marcada por la coma informa de que el adjunto temporal ‘por la mañana’ forma parte de la prótasis condicional en el primero de estos ejemplos, y de la apódosis en el segundo: *Si vienes por la mañana, verás a Luisa; Si vienes, por la mañana verás a Luisa*. (RAE 2010, p.284)”. Otro ejemplo clásico de este tipo lo aporta Millán (2015, p. 4), quien cita una anécdota atribuida a Carlos V: “Al emperador se le pasó a la firma una sentencia que decía así: *Perdón imposible, que cumpla su condena*. Al monarca le ganó su magnanimidad y antes de firmarla movió la coma de sitio: *Perdón, imposible que cumpla su condena*. Y de ese modo, una coma cambió la suerte de algún desgraciado...”.

hablante en relación con el contenido de los mensajes”: las modalidades corresponden a las estructuras interrogativas (*¿Ha comido ya?*), exclamativas (*¡Ha comido ya!*) e imperativas (*¡Come ya!*). A ellas se añade, como modalidad por defecto o no marcada, la enunciativa o aseverativa (*Ha comido ya*) (RAE 2010, p. 284).

Quien emite un mensaje puede presentar su contenido como una información sin más (modalidad enunciativa), como una pregunta (modalidad interrogativa), como la expresión de una emoción (modalidad exclamativa) o como el intento de influir sobre el que escucha (modalidad imperativa). Para ello, así como para transmitir matices enfáticos o subjetivos, se utilizan en la escritura signos de puntuación. Desempeñan genuinamente la función de ser marcadores de modalidad los signos de interrogación y de exclamación, cuya ausencia, igualmente significativa, denota por lo general que el enunciado es aseverativo. (RAE 2010, p 284).

La Academia también tiene en cuenta “usos especiales” de estos signos, que funcionan subrayando énfasis (*¡¡¡Traidor!!!*) o indicando por ejemplo que un enunciado puede ser una exclamación y una pregunta a la vez (*¿Cómo te has atrevido? / ¡Cómo te has atrevido!*; *¿¡Qué estás diciendo!?* / *¡¿Qué estás diciendo?!*) (p. 393). En relación con estos usos, Figueras Bates (2021, p. 303, 304) sugiere que en los entornos digitales de comunicación informal está emergiendo un “nuevo sistema de puntuación” que ella denomina “afectiva-emocional” y que se presenta como “alternativa al sistema normativo de puntuación”: emoticonos y signos de exclamación repetidos serían algunos de sus elementos más prominentes.

Por último, RAE menciona una tercera función de los signos de puntuación, la cual es indicar la omisión de parte del enunciado: los puntos suspensivos “permiten considerar inacabados enunciados que, sin la puntuación correspondiente, serían agramaticales”, se sostiene<sup>26</sup>. Agrega que la coma en ocasiones es usada para indicar una elisión: *Su madre trabaja en un banco; su padre, en la industria química* (p. 285).

---

<sup>26</sup> RAE aporta los siguientes ejemplos: *Se presentó con un aspecto... / \*Se presentó con un aspecto; Hace un calor... / \*Hace un calor; Ha crecido tanto... / \*Ha crecido tanto.*

Si bien la RAE restringe la categoría signos de puntuación a un número limitado de elementos del sistema gráfico, consideramos que se no justifica suficientemente esta decisión ya que la definición que ofrece podría alcanzar también a las mayúsculas, a las marcas que denomina “signos auxiliares” y a los blancos gráficos. Excluye las mayúsculas, desde la Edad Media un recurso clave para marcar, primero, el comienzo de una sección, y, luego, el inicio de la frase ortográfica<sup>27</sup>, con una función claramente delimitadora. No menciona, en este apartado, los usos de la tipografía, aun cuando a menudo se usan fuentes diferentes (*bastardillas*, por ejemplo) “señalando el carácter especial de determinados fragmentos” (función que RAE atribuye a los signos de puntuación). Aunque reconoce que la puntuación “es relevante en el ámbito textual”, no aborda, en esta parte de la obra, las estrategias de disposición de los blancos gráficos en la puesta en página como elementos clave para la organización en párrafos o la delimitación de discursos citados<sup>28</sup>; en los textos líricos; y en la separación de paratextos y texto. A los llamados “signos auxiliares” los relega a un lugar muy marginal, aun cuando la narrativa literaria y la poesía en lengua española los hayan explorado como recursos con funciones demarcativas, indicadoras de modalidad, y enfáticas.

Gelman, por ejemplo, usa barras en obras despojadas de todo otro signo de puntuación, salvo los blancos gráficos.

no están muertos los pájaros  
de nuestros besos/  
están muertos los besos/  
los pájaros vuelan en el verde olvidar/

pondré mi espanto lejos/  
debajo del pasado/

---

<sup>27</sup> Tomamos la categoría de Krahn (2014), quien recupera de Levinson (2005) la denominación “frase ortográfica” (*orthographic sentence*) para las entidades de la escritura que comienzan con mayúscula y terminan con punto. Estas unidades de la escritura no siempre coinciden con la cláusula u oración definida teóricamente como estructura sintáctica formada por un sujeto y un predicado (Di Tullio 2007). Para Krahn, las frases (*sentence*) en la escritura no siempre serían unidades estructurales paralelas a las oraciones conceptualizadas en la teoría gramatical.

<sup>28</sup> Si bien RAE indica profusamente cuándo debe o no debe dejarse espacio en blanco después de un signo ortográfico, no considera el espacio como recurso de puntuación. Asimismo incluye, por ejemplo, las comillas como elementos que delimitan una palabra, para enfatizar o llamar la atención al lector, pero no se señala, en este apartado, que el espacio en blanco está permanentemente indicando los límites de las palabras gráficas.

que arde  
callado como el sol/

Juan Gelman, *dibaxu* (1994)

Por las razones que hemos mencionado más arriba, para pensar la puntuación en sistemas alfabéticos de lenguas escritas occidentales hemos decidido considerar, además de la *Ortografía* de la RAE, la obra de otros autores, tales como Catach, a quien ya hemos citado a propósito de las relaciones entre oralidad y escritura. La autora ha dedicado varios artículos al fenómeno de la puntuación en francés. En “La punctuation” (1980) pone en relación los *elementos gráficos añadidos al texto* —entre ellos la coma, el punto, los signos de exclamación, los signos de interrogación, los puntos suspensivos—, y los denominados por ella *signos de enunciación* —dos puntos, comillas, rayas, paréntesis, corchetes—, con otros recursos gráficos que suelen adquirir las funciones descritas para los signos. Teniendo en cuenta el funcionamiento de los *blancos*, reflexiona en relación a cómo el juego entre lo impreso/manuscrito y los blancos (tanto los espacios entre palabras como aquellos que separan un párrafo de otro o un capítulo del siguiente) obligan a tener en cuenta también el *espacio gráfico* sobre el que despliega la escritura y que tiene una naturaleza visual y no verbal (p.18).

Por este motivo, la autora propone una definición más amplia del dominio estudiado y plantea agrupar los signos gráficos de puntuación según las siguientes categorías: *puntuación de palabras* (espacios entre palabras, apóstrofo<sup>29</sup>, guion, mayúscula en nombres propios), la *puntuación de frase* —que recibe el nombre de ‘puntuación sintáctica’— (mayúscula al inicio de la frase, coma, punto, punto y coma, dos puntos, signos de interrogación y exclamación, comillas, paréntesis, corchetes, raya) y la *puntuación de texto* (sangrías, márgenes, separación entre párrafos, etc.), incluyendo además el uso de mayúsculas en encabezados y títulos (donde la mayúscula adquiere una función de ‘puesta en valor’ de ciertos elementos frente a otros), y la alternancia tipográfica.

En cuanto a los *caracteres especiales*, encuentra funciones que son comunes a los

---

<sup>29</sup> Si bien en español el apóstrofo casi no aparece en los textos actuales, en francés es de utilización habitual.

signos enumerados en primer lugar y otras diferentes y propias de determinadas esferas discursivas (p. 19).

- A los caracteres delimitadores como el asterisco, las cruces y diferentes tipos de viñetas (rombos, estrellas, círculos y otros diseños que ordenan la escritura de listas, o marcan el inicio de incisos o apartados), los considera también signos de puntuación porque cumplen funciones de separación similares las de los signos enumerados en primer lugar: la única diferencia entre ellos sería la frecuencia de uso, señala.
- ‘Símbolos matemáticos’ (+ más; - menos; < inferior; ∞ infinito): los considera *logogramas* ya que funcionan en “un cierto nivel ideográfico, no alfabético” que “los vincula con los signos de puntuación”, tengan o no una correspondencia con lo oral<sup>30</sup>.

Por último, luego de todas estas consideraciones, Catach decide ensayar una “doble definición”. Así, en una definición amplia, considera puntuación a todos los recursos que implica la *puesta en página*, como conjunto de elementos y estrategias de organización y de presentación de un texto escrito no manuscrito que van desde los espacios entre palabras hasta los blancos que organizan la página, pasando por todos los procesos interiores y exteriores al texto. Una definición más restringida, en cambio, limita la puntuación al “conjunto de signos visuales de organización y de presentación que acompañan al texto escrito, interiores al texto y comunes a los textos impresos y a los manuscritos”. Asimismo, la puntuación comprende “varias clases de signos gráficos discretos que forman un sistema, complementando o suplementando la información alfabética” (p. 21), es decir, la información que proporcionan los grafemas (letras).

Otro de los autores cuyo trabajo contribuyó a complejizar la noción de puntuación, es Krahn. En *A new paradigm for punctuation* (2014), sostiene que para estudiar el rol de los signos de puntuación, “debemos tener un concepto de escritura, de modo de poder pensar qué tipo de problemas viene a resolver la puntuación” (p. 17) en ese sistema. “La puntuación está pensada sobre todo para el ojo del lector, y se corresponde sólo

---

<sup>30</sup> Para Catach (1980, p. 19), el punto abreviativo “es un ideograma de una especie particular”. Ejemplifica: en *M.* el punto reemplaza el segmento oral [onsieur]. La coma en ocasiones equivale al signo + (*esto, eso y aquello*) y los dos puntos al signo = (ej. *definición*: acción de definir).

parcialmente con el movimiento y las inflexiones de la voz” (p. 85), agrega. Desde esta perspectiva, reafirma que la escritura implica esencialmente una representación gráfica, “un diagrama”:

La escritura es esencialmente una *Gestalt* (...). Tiene dos partes básicas: **figura** y **fondo**. El fondo en la escritura es el soporte. A lo largo del tiempo la escritura se ha desplegado sobre diferentes superficies: una roca, una placa de madera, la pared de una cueva o de una casa, una hoja de hierba, la piel de un animal, un campo de maíz, una pantalla de televisión o de computadora, una vereda, un holograma, una hoja de papel... (p. 125). [Traducción nuestra]

La figura, que sería el contenido básico de esta *Gestalt*, consistiría entonces en los grafemas y los elementos gráficos que se trazan sobre las diferentes superficies (físicas o virtuales). Sin embargo, es importante tener en cuenta que sin el **fondo** no sería posible percibir la figura: y, en este diagrama que es la escritura, el fondo se manifiesta a través de los blancos. “No ver el espacio en blanco como relacionado con la puntuación es un acto de negación”, dice Krahn. Frente a conceptualizaciones como las de RAE, considera que “alguien que sólo piensa en la puntuación como *marcas* no puede ver todos los otros recursos que hacen el mismo trabajo”, señala (p.143), refiriéndose no sólo a los blancos sino también a otras características de la escritura, por ejemplo aquellas que permiten otorgar énfasis a determinadas expresiones, como las diferentes formas tipográficas.

Krahn incluye en su reflexión los elementos y recursos gráficos que inciden en el interior del texto pero no trabaja los que —entiende— sólo son pertinentes al diseño de página (a los que denomina “macro-puntuación”), tales como los signos de reenvío a notas al pie y las viñetas que ordenan listas. Considera que la puntuación “forma parte del proceso de escritura”, es decir, las marcas de puntuación “influyen en otras realizaciones lingüísticas”, y acaece a partir de la puesta en funcionamiento de los siguientes elementos gráficos: coma, dos puntos, punto, punto y coma, signos de interrogación y exclamación, guion, raya, paréntesis, corchetes, apóstrofo, diacríticos, mayúsculas, tipografía (negrita, subrayado, bastardilla), signo de elipsis [...], y espacio. (p. 21).

Tanto Catach (en el ámbito del francés) como Krahn (para el inglés) reflexionan sobre la puntuación trabajando el concepto en dos planos: por un lado, definiendo el término como un conjunto de marcas y recursos, problematizan la posibilidad de establecer una categoría cerrada de elementos que cumplan las funciones asignadas a estos; por otro lado, dejan emerger una noción de puntuación como “estrategia” o “proceso”, susceptible de ser llevado adelante por diferentes elementos que cumplen funciones de delimitación de unidades de la escritura, organización de la frase y el texto, e indicación de modalidades y actitudes en la enunciación.

A diferencia de la propuesta de la RAE para el español, la cual se esfuerza por establecer un cuerpo fijo de elementos susceptibles de ser llamados “signos de puntuación”, los autores considerados ponen énfasis en el valor de estas unidades y sostienen que los espacios en blanco también deben ser tenidos en cuenta al momento de estudiar el proceso de puntuar un texto.

### **Cuestiones de terminología**

Así como las perspectivas en relación con la puntuación en los sistemas alfabéticos occidentales no son unívocas, tampoco hay acuerdos en relación a la terminología a utilizar al momento de analizar el objeto.

Para Catach, los signos de puntuación aportan información. Ante la diversidad de elementos que funcionan en el proceso de puntuación, Catach (1991, p. 49) ha propuesto la noción de *ponctèmes*, sosteniendo que forman “sistemas de apoyo” de la escritura, jugando un rol esencial en la producción, comprensión y recepción de los textos. Los *ponctèmes* aportan información importante y significativa a la escritura. “Son elementos de la cadena gráfica sintáctica y añaden su información a la de las letras: por ejemplo, la mayúscula es a la vez una letra de refuerzo de la palabra y funciona como puntuación de frase; el punto, en la abreviatura, es informativo (reemplaza un segmento de una palabra)”.

Krahn (2014), por su parte, sostiene que la puntuación consiste en “símbolos” (*symbols*)<sup>31</sup> que afectan otras unidades lingüísticas y tienen incidencia en el significado de un texto (p.145). Agrega además que algunos de estos símbolos funcionan como “postes que portan señales gráficas”, cuya colocación facilita el procesamiento del texto en el nivel estructural. Considera asimismo que puede hablarse de un “sistema” cuando nos referimos a recursos de puntuación aun cuando las funciones de muchos de los elementos no sean fijas y se determinen por el contexto (p. 94). Por su parte, en su *Historia universal de la escritura*, Haartmann (2001, p. 53) también analiza la puntuación en tanto elemento de un sistema. Ejemplifica con el caso del punto al final de la frase: la comprensión de esta marca como un punto “emana de su interpretación como un signo determinado que cumple en textos escritos una función ortográfica bien conocida”. Reflexiona, por otro lado, que la interpretación del punto como signo ortográfico “presupone un saber acerca de las convenciones de la cultura escrita”:

Que precisamente un punto marque el final de una frase es una convención puramente arbitraria. La misma función podría desempeñar, por ejemplo, un trazo oblicuo, como es el caso de la separación de frases en los antiguos textos jeroglíficos cretenses. Sin una vinculación con sistemas gráficos determinados, eso que llamamos «punto» carece por completo de carácter simbólico, y ópticamente puede tratarse de un excremento de mosca en el cristal de una ventana o de un elemento decorativo en un dibujo (Haartmann 2001, p. 53)

Parkes (2016) utiliza el término “signo” (*sign*), y en menor medida “símbolo” (*symbol*) como equivalente, a lo largo de todo su libro, tanto para referirse a los puntos que marcaban las antiguas *distinciones* y a la figurativa *hedera*, como a los elementos de puntuación vigentes hoy. Considera que el hecho de que existan escasas convenciones fijas en cuanto a las funciones de estos signos —aparte de la función delimitadora en determinados casos—, no impide que pueda establecerse una cooperación entre el escritor y el lector en la construcción de sentido del texto, e insiste en el rol de la puntuación como “guía para el proceso de interpretación” (p. 114).

---

<sup>31</sup> El autor define muy sencillamente el concepto, sin citar fuentes (Krahn 2014, p.136-137): “A symbol is usually defined as an object that has no intrinsic meaning but acquires it by use over time by human beings”. Ejemplifica incluyendo caracteres de Unicode, tales como #, @, %, sólo que estos no funcionan como ‘símbolos de puntuación’ ya que “no afectan a unidades lingüísticas”.

Esta idea de la puntuación como “guía” para el interpretación la encontramos también en Millán (2015), quien señala que la puntuación produce una especie de “balizamiento” del texto, que guía al lector en su recorrido por el espacio gráfico en busca del sentido.

Por otro lado, hay autores que proponen el término “marcas” de puntuación en lugar de “signo”. Desinano (2011, p. 115), por ejemplo, retoma la metáfora del signo como “baliza” en el texto pero discute la denominación “signos de puntuación” para el conjunto de recursos gráficos que inciden en el proceso de puntuación de un texto ya que considera, dentro del marco conceptual de la lingüística saussureana, que “un signo está constituido por un significado y un significante, unidos de forma convencional y manteniendo esa relación de forma estable”. Para la autora, “cada una de las marcas que se usa para la puntuación no es un signo en términos lingüísticos ya que no tiene un significado sino que cumple una función”. Señala asimismo que, “en la mayoría de los casos, esa función es variable, lo que torna fuera de lugar referirse a ellas como un sistema”.

Por su parte, Cárdenas (2002), en su investigación sobre puntuación en textos producidos por niños y niñas de escuela primaria, plantea la categoría “zona visuográfica” para referirse a todos los recursos gráficos que se ponen en funcionamiento al momento de puntuar un texto, frente a “zona alfabética”, concepto en el que incluye los grafemas como entidades que se corresponden con los fonemas de la lengua oral. Es decir, para esta autora, un texto puede ser analizado a partir de ambas categorías, como si fuesen campos que se intersectan en el mismo.

#### **4. LA PUNTUACIÓN COMO CONTENIDO CURRICULAR**

En Argentina, los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2004) para la Educación Primaria constituyen la base común que rige la escuela primaria en toda la República, la puntuación forma parte de los contenidos que se espera que los niños y niñas aprendan durante el primer ciclo (primero, segundo y tercer grado, años en que se prevé que se despliegue el proceso de alfabetización inicial). Los NAP fueron elaborados tras la emisión, por parte del Consejo Federal de Educación, de la Resolución N° 214/04, “en la que se acuerda la identificación de un núcleo de aprendizajes prioritarios y el

compromiso de realizar las acciones necesarias para favorecer y posibilitar el acceso de todas las personas a esos aprendizajes” (NAP Primer Ciclo EGB/Nivel Primario, 2004, p. 8-9). Estos núcleos continuaron vigentes durante la pandemia que se desarrolló durante 2019-2021 y continúan siendo el marco normativo en las instituciones educativas.

Los NAP conceptualizan la puntuación como un sistema de marcas gráficas cuyo uso requiere una reflexión consciente en torno de la lengua escrita, los textos y sus modos de significar. Se espera que esto se lleve a cabo desde el primer grado, con “la revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas”. En segundo grado, se retoma la estrategia de revisión, “separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto”. Esta “participación frecuente en situaciones de revisión de las propias escrituras” se prevé que se realice también en el cierre del ciclo, en el tercer grado, momento en que se retoma el punto y “el uso de mayúscula después del punto” y se focaliza también la coma en enumeración y los signos de interrogación y de exclamación.

Para cuarto grado (segundo ciclo), los NAP establecen dentro del ítem signos de puntuación: punto y aparte, paréntesis para aclaraciones, dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo, dos puntos para los textos epistolares.

En cuanto al Diseño Curricular de la Provincia de Entre Ríos, la reflexión en torno al sistema de puntuación se prevé desde primer grado. Así, en el eje Lectura, se sugiere la reflexión acerca del punto —como elemento del sistema gráfico con funciones determinadas— durante lecturas colectivas, y asimismo durante actividades de escritura colectiva. En segundo grado, el punto y el uso de mayúsculas vuelven a aparecer como objetos de indagación tanto en instancias de lectura colectiva como de escritura. En tercer grado, se incluye en el área Lengua el Eje “Reflexionar sobre el sistema de la lengua en el proceso alfabetizador” y en él se hace foco en características y regularidades del sistema gráfico del español: en este Eje, al igual que en los NAP para tercer grado, hallamos la previsión de trabajo con el punto, el uso de mayúscula después del punto, la coma en enumeraciones y los signos de interrogación y exclamación. Ya en segundo ciclo, encontramos continuidad en el Eje de Reflexión sobre la lengua y los textos, en el que se espera la indagación en torno los usos de mayúsculas y los signos de

puntuación (punto y aparte, paréntesis para aclaraciones, dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo, dos puntos para los textos epistolares).

Ni los NAP ni el Diseño Provincial prevén en el primer ciclo el trabajo con signos indicadores de inserción de discurso referido en el propio texto. Sin embargo, como veremos en el capítulo III, ya en tercer grado la escritura demanda el uso de algunos de estos signos. Frente al desconocimiento, niños y niñas resuelven la inclusión de citas directas y réplicas de diálogo en su propio discurso con recursos de invención personal, alejados de los usos convencionales.

### **¿Qué conceptos y categorías consideramos pertinentes para analizar la puntuación en los textos producidos por niños y niñas y niñas de tercer grado?**

Por nuestra parte, consideraremos pertinentes para analizar textos producidos por niños y niñas de primer ciclo un conjunto de recursos gráficos que denominaremos *signos de puntuación* —nuestra categorización no coincide exactamente con la propuesta por RAE—. Dentro de esta categoría incluiremos el punto, punto y coma, dos puntos, signos de interrogación y de exclamación, comillas, paréntesis, puntos suspensivos, raya, guion, y caracteres delimitadores o con funciones enfáticas como el asterisco, las cruces, las flechas y diferentes tipos de viñetas (rombos, estrellas, círculos y otros diseños que ordenan la escritura de listas, o marcan el inicio de incisos o apartados). Asimismo, incluiremos dentro del conjunto de *signos de puntuación* a los espacios, las mayúsculas que marcan el inicio de la oración ortográfica, y la tipografía (teniendo en cuenta tanto las características de las fuentes, como la cursiva frente a la redonda, la negrita y los subrayados de diferente tipo), cuando su alternancia delimita unidades del discurso escrito con distintos fines o indica matices afectivos (Figueras Bates 2021).

En otras palabras, conservaremos denominación *signos de puntuación* en este trabajo, dado su uso establecido en los estudios ortográficos, para referirnos a todos aquellos elementos gráficos que **funcionan** delimitando unidades lingüísticas con distintos propósitos (indicar la estructura de una frase o texto; indicar modalidad; enfatizar un segmento de una frase o texto; diferenciar inclusión de discurso referido o citas; organizar listas o marcar el inicio de incisos o apartados). En determinados casos, no sólo delimitan sino que también tienen funciones anunciativas, como los dos puntos; o

establecen relaciones entre elementos, como la flecha, o la coma en enumeración (Catach 1980).

Siguiendo a Catach (1980), dentro de la categoría *signo de puntuación* reconoceremos no sólo aquellos *elementos gráficos cuyas figuras son discretas*, individualizables, y forman parte de la escritura pero no son letras (punto, punto y coma, dos puntos, signos de interrogación y exclamación, puntos suspensivos, asterisco, paréntesis, corchetes, llaves, comillas, etc.) sino que dentro de la categoría *signos de puntuación* también incluiremos los *recursos gráficos con funciones de puntuación* tales como los espacios en blanco (con función delimitadora<sup>32</sup>) y los *elementos parascriptos*<sup>33</sup>, es decir las características tipográficas dinámicas que afectan a unidades con correlato fonológico (mayúsculas, cursiva frente a redonda, negritas, subrayados, etc.), con funciones enfáticas o delimitadoras (cuando se trata de indicar inicio de frase, la presencia de interpolaciones o citas; o de manifestar una cualidad prominente en una unidad léxica). Consideramos que estas unidades y recursos son signos (Benveniste 1999, Marafioti 2001), funcionan en el marco de un sistema y forman parte del conjunto de elementos intervinientes en el proceso de puntuación<sup>34</sup>.

## 4.2 La puntuación en la escritura de niños y niñas: antecedentes

El proceso de enseñanza de la lengua escrita y lo que hacen los niños y niñas cuando aprenden han sido interpretados desde diversas perspectivas.

En relación con la puntuación en textos producidos por niños y niñas, citaremos como antecedentes los estudios realizados por Catach, Desinano, Alisedo, Melgar y Zamero, Cárdenas, Möller y Ferreiro. Si bien hay gran cantidad de obras que abordan los usos

---

<sup>32</sup> El blanco también puede indicar cambio de categoría entre elementos del texto: por ejemplo, separa el paratexto del cuerpo del texto, es decir, del texto base o principal.

<sup>33</sup> Tomamos esta categoría de Mountford 1980, citado por Krahn 2014.

<sup>34</sup> Entendemos que el funcionamiento de los signos de puntuación, y el hecho de que su lugar sean los textos, implica trabajar la noción de significación teniendo en cuenta las transformaciones que se dan en el discurso. Benveniste (1999) ha señalado que la lengua se articula en dos dimensiones: por un lado lo semiótico, que designa el modo de significancia propio del signo lingüístico y que lo constituye como unidad; y por otro lado, lo semántico, a partir de lo que entramos en el modo específico de significancia que es engendrado por el discurso. En el sistema, cada signo ingresa en una red de relaciones y oposiciones con otros signos que lo delimitan en el interior de la lengua pero al cambiar la perspectiva para observar el discurso, las nociones propias de la reflexión sobre los sistemas de signos “regresan ante nosotros pero mudadas, y para ingresar en nexos nuevos” (p. 226).

normativos de signos y recursos de puntuación y proponen estrategias para su enseñanza, no son tan numerosos los trabajos disponibles que analicen la puntuación en escritos de quienes están comenzando a explorar cómo crear textos a partir de un sistema de representación nuevo: la escritura.

En “La ponctuation et l’acquisition de la langue écrite. Norme, système, stratégies”, Catach (1991) observa que “la división de la cadena escrita en palabras constituye el primer acto de entrada del niño en el mundo de la escritura, y es un acto de metalenguaje capital”, sostiene. “El blanco, la coma y el punto, un poco perdidos hoy, en medio de la profusión de aportes tipográficos, deben retomar el lugar primordial que siempre han tenido en el pasado”, reflexiona (p. 50-51). Considera que la puntuación es un tema olvidado, que sin embargo tuvo gran relevancia desde la Antigüedad y en la Edad Media y el Renacimiento.

Por su parte, Zamero y Melgar (2011, p. 13-19), en un artículo en el que recuperan y responden preguntas clave en torno de la alfabetización inicial, analizan las características de las escrituras producidas por niños y niñas en este proceso. Señalan una serie de “errores comunes” que se producen en esa etapa, cuando comienzan a realizar sus primeros aprendizajes sistemáticos en torno de la lengua escrita, sobre todo cuando la enseñanza omite el trabajo con textos completos y se reduce a vincular grafemas con fonemas, como si la escritura fuera sólo un código de transcripción de la palabra oral. Entre estos errores comunes, las autoras señalan las dificultades que se observan cuando los niños y niñas “todavía no aprendieron que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco: unen y separan incorrectamente las palabras cuando escriben” (p. 18).

Desinano (2011) ubica la puntuación dentro de los aprendizajes iniciales que debe realizar un niño que está transitando sus primeros acercamientos sistemáticos a la lectura y la escritura. “Estos aprendizajes iniciales tienen como requisito imprescindible el conocimiento del sistema de escritura y todas sus convenciones, que tienen que ver con la materialidad del texto escrito (tipografía, puesta en página, puntuación, ortografía, entre otras posibilidades)”. Señala luego que “estos aprendizajes son el punto de partida para otros aprendizajes dentro del mismo campo pero también en relación con **todos** [destacado en el original] los ámbitos disciplinares” (2011, p. 83).

En otro de sus libros, Desinano (1994) observa textos producidos por niños y niñas específicamente en cuanto al conocimiento del sistema de escritura y propone un análisis en tres categorías: *dominio gráfico* (diagramación textual, trazado de grafías); *dominio alfabético* (principio alfabético<sup>35</sup>, normativa convencional) y *dominio de la marcación* (Básica: límites de las palabras, límites del texto/de segmentación del texto/representativas de rasgos lingüísticos no verbales). A partir de los análisis, la autora realiza sugerencias de intervención didáctica. Es importante destacar la relevancia que otorga a la reflexión relacionada con el *dominio de la marcación* dentro de la cual incluye tanto la distribución de blancos como los elementos que la autora denomina “marcas” de puntuación (p. 115).

Luego, en un artículo de 1997, Desinano parte del interrogante acerca de “si, una vez conocidas determinadas normas lingüísticas por parte de un hablante, todo texto de ese mismo hablante las respetará más o menos invariablemente” (p. 57). Para esto, analiza respuestas dadas a una consigna enunciada y resuelta en un contexto escolar, en un tercer grado de una escuela pública de la ciudad de Rosario. En primer lugar, se detiene en la consigna, la cual es *Contame lo que ves* y que aparece junto a una serie de figuras geométricas organizadas dentro de un cuadro: Desinano considera que la consigna es ambigua, por el verbo que selecciona, y que tiende a fragmentar “el conjunto de la experiencia del niño frente a la imagen” (p.58), lo cual obstaculizaría la *textualización*<sup>36</sup> en el sentido en que ella la entiende en este trabajo. Puntualmente, a la autora le interesa observar el funcionamiento de los sujetos en el discurso<sup>37</sup>. Propone dos categorías: *textos continuos* y *textos discontinuos*. En los *textos continuos* aparecen “muchas de las características gramaticales y textuales que *tejen* la trama del decir”, incluyendo “marcas del sujeto que hace el texto” (p. 59). En cuanto a los *textos discontinuos*, en este caso “la discontinuidad se manifiesta a través de oraciones sueltas”, con mayúscula inicial y punto (p. 60). Lo notable es que encontró que “en los *textos continuos*, aquellos en que las relaciones están mejor establecidas y es reconocible de un modo u otro la

---

<sup>35</sup> Desinano denomina *principio alfabético* al “principio fundamental del sistema, que es controlado por la relación biunívoca entre grafemas y fonemas”. Opone el principio alfabético a *lo ortográfico*, “que se relaciona con las convenciones de todo tipo que tienden a perfeccionar el principio alfabético —por ejemplo, el uso de marcas auxiliares- en tanto que en otros casos —como la poligrafía o polifonía- tienden a complicarlo, sobre la base de convenciones determinadas por la historia de la lengua”. (1994, p. 121-122).

<sup>36</sup> En este artículo, *textualizar* equivaldría a organizar un discurso escrito en torno a de un sujeto de la enunciación reconocible.

<sup>37</sup> La publicación se realizó en el marco de un proyecto de investigación dirigido por Ovide Menin y codirigido por Desinano, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

subjetivización del discurso, no se utilizan las marcas de puntuación con la misma idoneidad con que lo hacen los listados de oraciones”; mientras que, en los *textos discontinuos*, “no se marca la presencia del sujeto en el discurso aunque aparentemente el niño cuente con recursos técnicos —léase conocimientos gramaticales y relacionados con el empleo del sistema de escritura— para hacerlo” (p. 64). Es decir, en los *textos continuos* en los que “el sujeto aparece en el discurso a partir del punto de vista impuesto al conjunto, en cambio, no aparecen como logrados en la misma medida algunos recursos lingüísticos que empleaban los niños que propusieron listados de oraciones” (p. 65). Para explicar esta “distorsión”, la autora opta por desechar “la problemática de la dificultad lingüística” y “visualizar a los textos discontinuos como una evidencia de un no funcionamiento dentro de un discurso determinado”. Así, los estudiantes que produjeron *textos discontinuos* “solamente pueden proponer elementos dispersos en que el uso de las marcas lingüísticas y escriturales más que apoyar la unidad del texto tienden a destruirla”. En cambio, “los niños del segundo grupo son sujetos que funcionan dentro del discurso y sus textualizaciones tienden a la continuidad” (p. 65). Propone, finalmente, que “los distintos tipos de ‘errores gramaticales y lingüísticos’ que cometen representan un movimiento hacia otra posición del sujeto en el funcionamiento discursivo” (p. 65), con una integración de elementos provenientes del discurso escolar en el discurso propio.

Por su parte, Alisedo (2014), reflexionando en torno a los desafíos que se le presentan al sujeto que aprender a leer y escribir, y luego de trabajar sobre textos escritos por niños y niñas en proceso de alfabetización inicial, señala que en general no se encuentran signos de puntuación en ellos. Para esta autora, el uso de los signos de puntuación está estrechamente relacionado con la enseñanza sistemática. Afirma que “la diferencia de significado entre *¿Llueve?* y *Llueve* no está dada por los fonemas segmentales ni por las letras escritas sino por el fonema suprasegmental tono o entonación de la lengua fónica que se corresponde con los grafemas llamados signos de interrogación de la lengua escrita” (2014, p. 21). Agrega que “los fonemas suprasegmentales no son controlados conscientemente por los hablantes cuando hablan, ellos quieren hacer una pregunta y al mismo tiempo que emiten las palabras lo hacen con la entonación correspondiente, que es simultánea con la palabra” (p. 39). Pero “al escribir, la situación es diferente: hay que pensar que el enunciado es una pregunta y escribir los signos correspondientes. Lo mismo sucede con relación (...) a los demás signos de entonación, puntuación y

auxiliares” (p. 40).

Ferreiro, en *Caperucita roja aprende a escribir* (1996), dedica un capítulo completo a la puntuación en escrituras infantiles. Bajo el título “Los límites del discurso: puntuación y organización textual”, el capítulo propone cambiar mirada sobre la puntuación, correrse del lugar normativo y observar cómo funcionan las marcas en sus contextos específicos (p. 134). Señala que “la puntuación es un fenómeno específico de lo escrito”<sup>38</sup> y sostiene que “el lugar natural de la puntuación es el texto”. Analiza renarraciones escritas del cuento *Caperucita roja* (perteneciente a la tradición oral de las naciones en las que se llevó adelante el estudio: México, Uruguay, Brasil, Italia) realizadas en tres lenguas (italiano, portugués y español) por estudiantes de entre 7 y 9 años, asistentes a cursos escolares correspondientes a la alfabetización inicial, y observa que “la puntuación pareciera progresar de los límites externos del texto al interior del texto”. Por puntuación externa, se refiere a mayúscula inicial y punto final; mientras que en el interior del texto la puntuación se concentra a menudo en los pasajes en que se utiliza discurso directo y “en otros microespacios del texto”: listas de elementos de la misma categoría y fronteras entre episodios en la narrativa (p. 135). Trabaja con los textos completos y considera tanto cuestiones de diagramación (presencia de título y de la palabra ‘fin’ cerrando el relato) como signos de puntuación externa e interna. Encuentra que en general los textos presentan puntuación externa mientras que en menor medida encuentra signos de puntuación en el interior del texto. Considera que “la puntuación pareciera deslizarse lenta y dificultosamente hacia el interior del texto”: la puntuación interna que aparece es “escasa y *desviante* respecto a puntuación adulta” (p. 135). Finalmente, reflexiona sobre las dificultades de los niños y niñas para introducir puntuación en los textos. Señala que la puntuación es un sistema que se sobre-agrega al de las letras y que le es, “en cierto modo, heterogéneo”, pues no se corresponde con ningún elemento fónico de la oralidad —característica central de los sistemas alfabéticos—. Para quienes están aprendiendo a escribir, esta ajenidad engendra dificultades para comprender sus funciones “por falta de un esquema interpretativo” que permita observarlas según sus características y funciones propias. Por otro lado, apunta, el sistema es en sí heterogéneo, ya que las marcas y elementos que lo constituyen actúan en diferentes niveles. Asimismo, la autora recupera la definición de puntuación como

---

<sup>38</sup> “La puntuación es parte de lo que se escribe, no de lo que se dice (...). La puntuación es el lugar emblemático para analizar cómo lo que se escribe se diferencia de la narrativa oral para convertirse en texto escrito”, considera Ferreiro, en el marco de este estudio (1996, p. 157).

“instrucciones para el lector”. Reflexiona: “Hay una dificultad intrínseca en ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor” y agrega: “Este desglose de funciones supone una posibilidad de descentración difícil a cualquier edad, pero más particularmente en niños de 7 a 9 años, aún demasiado preocupados con otros aspectos de la escritura”, tales como la elección del léxico, ortografía, y diagramación (p. 157). Otra de las dificultades, apunta, podría estar relacionada al hecho de que determinados recursos de puntuación obligan a “distinguir nuevas unidades”, diferentes de los elementos fónicos (relacionados con las letras) y de los espacios entre grupos de letras (relacionados con la noción de palabra de la lengua). “Se trata ahora, gracias a la puntuación, de definir unidades de otro tipo, que agrupan generalmente palabras, respetando criterios de organización sintáctica y semántica”, lo cual —evalúa— no es fácil de realizar (p. 158).

Ferreiro retoma el problema de la delimitación de entidades en la escritura en *Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito* (2007). En esta conferencia, se ponen de relieve las dificultades que se presentan durante la alfabetización cuando se presupone una correspondencia término a término entre la oralidad y la escritura: la autora señala que el modo de abordar las relaciones entre lo oral y lo escrito incide en el proceso:

O bien pienso que oralidad y escritura son dos dominios a los que se aplican modos de segmentación diferentes. O bien supongo que (...) la definición de palabra de hoy fue la misma siempre; que desde siempre hay una correspondencia entre palabra oral y palabra gráfica. A partir de esta segunda posición, se cometen errores fatídicos (Ferreiro 2007, p. 32).

Como ejemplo de ‘error fatídico’, Ferreiro menciona un programa nacional de lectura implementado en EE.UU. en 2003, que se proponía que todos los niños y niñas tuvieran que pasar por “un entrenamiento de segmentación de la oralidad antes de empezar a trabajar en la escritura”. Este plan, que suponía la existencia de un paralelismo perfecto entre las unidades de la oralidad y las unidades de la escritura, evaluaba si los infantes no alfabetizados reconocían en la oralidad unidades que en realidad solo existen en la escritura en inglés, sostiene la autora. Por ejemplo, se esperaba que al escuchar *ice*

*cream* el niño reconociera dos unidades, mientras que para *cowboy* se pretendía que indicara sólo un ítem, aun cuando es una palabra que podría ser descompuesta en dos unidades con significado (como *ice-cream*): no se tenía en cuenta que los blancos entre palabras, “que hoy en día podrían parecerse naturales”, de hecho “son el fruto de una larga evolución histórica”, es decir, son convencionales. Entonces, la autora se pregunta: “¿Cómo llega el niño a darse cuenta de que hay que separar?”. Sobre esto, reflexiona:

Hay que separar palabra por palabra, dicen las maestras, como si la escritura no tuviera nada que ver en la definición misma de “palabra”. Eso no tiene nada de evidente, no es evidente para el niño, no es evidente para los adultos, porque las segmentaciones son particularmente problemáticas cuando me dicen que cosas tan chiquitas como “en”, “de”, “la”, “el”, “a”, son palabras (...). Es que, en realidad, son completamente distintas de las otras palabras. Son cosas que decimos pero son completamente distintas de los sustantivos, por ejemplo (Ferreiro 2007, p. 18).

Asimismo, en esta conferencia se recupera una investigación realizada con Sofía Vernón sobre los procesos de segmentación oral de palabras en niños y niñas mexicanos de preescolar, sin un trabajo específico con la escritura, “con distintos niveles de conceptualización de la escritura: presilábico, silábico 1 (inicial), silábico 2 (sin valor sonoro), silábico 3 (silábico con valor sonoro), silábico alfabético y alfabético”. Se tuvieron en cuenta las características de la tarea según el niño estuviera alfabetizado o no (y en qué nivel, en términos de Ferreiro), y si estuviera alfabetizado, cómo se desempeñaba según tuviera a la vista la palabra escrita, o no. En el grupo de no alfabetizados, el grueso de las respuestas se situaba entre el “pa-to” y el “pato”, es decir, entre la imposibilidad de segmentar y la segmentación a lo sumo silábica. En el grupo de alfabetizados observaron “una ventaja neta para el caso de la escritura presente, en cuanto a su posibilidad de segmentación oral”, ya que frente a la palabra escrita sí podía hacer una segmentación fonológica completa (“p-a-t-o”), se señala finalmente.

En su tesis doctoral, Cárdenas (2002) aborda lo que denomina “zona visuográfica” en

textos escritos por estudiantes de quinto grado de escuelas urbanas y rurales de la provincia de Salta, Argentina: opone el concepto de “zona visuográfica” (constituido por lo que la autora denomina ‘marcas de puntuación’ y otros elementos gráficos) al de “zona alfabética”, el cual incluye unidades que se relacionan con los fonemas de la lengua oral<sup>39</sup>. Con respecto a la “plurifuncionalidad de las marcas gráficas”, observa que “las marcas pueden tener una misma apariencia gráfica pero cumplir distintas funciones en el interior del texto y operar en niveles semánticos, sintácticos, suprasegmentales y enunciativos”. Asimismo, “otras marcas de esta zona se alojan en el trazado de las marcas de la zona alfabética: como el espesor que se da a las letras, o su tamaño o su forma” (p. 56). Así, “las mayúsculas, y los tipos de letras que resultan de estas transformaciones, contribuyen a jerarquizar y calificar segmentos textuales”. Por otro lado, “los espacios que perfilan el texto, lo organizan en el espacio y lo fragmentan en párrafos, conforman también elementos de consideración imprescindible” para la autora (p. 113). Recorta, entonces, un objeto de investigación “más amplio que el de las marcas conocidas como signos de puntuación”, señala. La puntuación es “el resultado de las transformaciones sociales y culturales que han afectado a sucesivas modalidades de lectura”, por lo que “es una zona que presenta, en conjunto, una gran inestabilidad, aunque en las marcas del interior del texto puedan señalarse sistemas parciales o subsistemas” (p. 136). En el marco de la tesis, indaga en “la forma en que los niños construyen la zona visuográfica en el texto escrito y los valores que otorgan a estas marcas”. Para esto, lleva a cabo “un estudio lingüístico del texto producido por niños”, tomando como referencia “las funciones que cumplen las marcas gráficas según las convenciones de la cultura letrada” (p. 123). Puntualmente, le interesa analizar si hay patrones específicos de puntuación según géneros discursivos. Por eso, propone a los niños la escritura de textos pertenecientes a dos géneros: una carta y renarración de un cuento popular y focaliza su análisis en las escrituras producidas<sup>40</sup>. Con respecto al uso de los signos de puntuación, indica que “desde muy temprana edad utilizan de manera

---

<sup>39</sup> Es posible que las categorías “zona visuográfica” y “zona fonográfica” puedan generar confusión, ya que lo que la autora llama “zona fonográfica” también tiene carácter visual.

<sup>40</sup> Con respecto a su metodología, señala Cárdenas: “Este análisis se llevará a cabo sobre los textos producidos, esto es, sobre el resultado del proceso de composición. Sabemos que el texto, como producto escrito, no es más que una manifestación reducida de las decisiones cognitivas que los sujetos toman a lo largo de toda la producción. Sin embargo, esta clase de aproximación posee una serie de ventajas. En primer lugar, se trata de una huella tangible que posibilita un análisis lingüístico de las ocurrencias de marcas gráficas. De este modo se puede conseguir información más precisa y específica en relación con la forma en que los niños resuelven la zona visuográfica en escritos de distintos géneros discursivos. En segundo lugar, esta aproximación no es intrusiva, pues no perturba al sujeto que está escribiendo durante el proceso de escritura”, señala Cárdenas con respecto a su metodología.

no convencional estos recursos, pues pueden apelar al espacio o al color para realizar distinciones temáticas, o a diferencias de tamaño de letra y grosor del trazo para introducir valores expresivos” (p. 136). Por otra parte, agrega, “el conjunto de las marcas gráficas no es un conjunto cerrado, sino abierto, pues siempre se pueden agregar más marcas gráficas con criterios de uso que no son necesariamente incompatibles con los que estipulan las convenciones”. Sobre esto, asevera:

El modo en que la zona se actualiza depende de la clase de texto y del género discursivo en cuestión. Es necesario, por consiguiente, tener presente que esta zona admite y legitima las iniciativas de los usuarios, pues es una de las zonas en las que el sujeto se inscribe en forma privilegiada para orientar al lector en los sentidos del texto. Sin embargo, también creemos que no se puede dejar de considerar que estamos ante usos institucionales por cuanto están inscritos en las convenciones de la cultura letrada. (...) No podemos soslayar el valor y el peso que tienen las convenciones en el uso infantil. (Cárdenas 2002, p. 136)

Así, para la autora, existe “una tensión entre iniciativa personal y convención” (p. 138) y por lo tanto en su análisis tiene en cuenta ambos polos.

En el Reino Unido, Burrell y Beard (2022) han estudiado la puntuación en textos producidos por estudiantes de escuela primaria, de 9 a 11 años. Propusieron la categoría “puntuación lúdica o juguetona”<sup>41</sup> para analizar el uso de recursos de puntuación indicadores de modalidad principalmente en la composición de textos narrativos. Consideraron 71 relatos escritos y hallaron que en general los signos más usados fueron las comillas (marcando líneas de diálogo), signos de exclamación y signos de interrogación. En cambio, el asterisco, el interrobang (!?), los subrayados, los puntos suspensivos, las mayúsculas, los paréntesis y la raya fueron los menos usados. Los autores observaron también el funcionamiento de los signos en los textos, ya que en ocasiones adquirieron valores no convencionales (por ejemplo, la raya se usó en distintos textos en reemplazo de un punto, una coma o para marcar una elipsis). El artículo pone en valor las consignas que implican escritura de textos narrativos, dado

---

<sup>41</sup> La expresión en inglés es *ludic (playful) punctuation*.

que ofrecen oportunidades para los usos creativos y lúdicos de los recursos de puntuación, aun cuando no se les solicite explícitamente incorporar estos signos. Se concluye que la escritura de narrativa y los desafíos que esta conlleva en términos de selección de signos para expresar emociones, incorporar discurso directo o indicar diferentes matices de la voz de los personajes, puede contribuir también al desarrollo de habilidades para componer textos correspondientes a otros géneros de discurso (Burrell & Beard 2022, p. 24).

Para finalizar, consideraremos dos publicaciones relativamente recientes que exponen los resultados de investigaciones realizadas en el marco de la psicología genética, cuyas autoras son Möller y Ferreiro (2013) y Dávalos-Esparza (2017), esta última dirigida por Ferreiro en su tesis doctoral. Más arriba hemos citado trabajos de referencia de Ferreiro (Ferreiro et al. 1996; Ferreiro 2007).

El artículo firmado por Möller y Ferreiro (2013) da a conocer algunas de las conclusiones de la tesis doctoral de la primera. Se trabajó con niños y niñas de 7 a 11 años concurrentes a los grados 2°, 3°, 4° y 6° de escuelas de Córdoba, Argentina. Para la obtención de los datos, se decidió operar sobre la base de una secuencia didáctica planificada previamente, que planteaba, en primer término, examinar de manera conjunta con los niños y niñas la puntuación en tiras de historietas de *Mafalda* y proponía la realización posterior de una actividad según la cual deberían puntuar otras historietas del mismo personaje, pero en las cuales, en cambio, se habían borrado los signos de puntuación. Se analizaron de modo cualitativo las producciones de dos parejas de tercer grado con el fin de poner de manifiesto las hipótesis que realizaban en relación con el efecto de los signos expresivos en el texto y los sitios donde deberían colocarse. Se determinó que para los más pequeños el dilema se da al momento de decidir dónde colocar los signos de interrogación: “El problema previo que enfrentan podría formularse en estos términos: ¿cuándo una enunciación es una pregunta? y en caso de que lo sea, ¿dónde empieza y dónde termina?”, se señala. De 4° grado, el artículo retoma tres casos: en el análisis de dos de ellos incluye los textos —en los que se identifica un uso de los signos algo alejado de los usos convencionales—; el tercero se presenta para mostrar un uso reglamentario de la coma. De 6° grado se toman dos casos: uno de ellos, el que manifiesta un uso de signos de admiración dobles (!!), se complementa con la entrevista en la que se interroga a una niña por esta decisión; el otro caso se agrega como muestra de uso de ortografía convencional en sexto grado. Por

cada signo analizado, las investigadoras van estableciendo resultados: “Es notable que ningún niño de 2° grado haya agregado signos de interrogación; en 3° grado sólo dos la marcan completa, mientras que todos los niños de 4° y de 6° grado marcan completa la pregunta sin dudar ni discutir” (p. 254). Se estudian también casos individuales que muestran los matices que se atribuyen a las comillas y puntos suspensivos. Frente al hecho de que los llamados en este artículo “signos expresivos” (signos de interrogación y exclamación) delimitan y separan y, además, califican la enunciación, hallan que “en los niños más pequeños fue notoria la tensión entre marcar los límites y poder calificarlos, esto es, decidir al mismo tiempo los límites y atribuirles valor expresivo”. Señalan: “Por eso es importante ver cómo se distribuye la puntuación en toda la historieta y en cada una de sus viñetas en términos de coexistencia de ambos tipos de signos (básicos [comas, puntos] y expresivos)”. Indican que “en 2° y 3° ningún niño hace coexistir ambos signos en alguna de las viñetas, en tanto la mitad de los niños de 4° y 6° usan ambos signos en alguna de las viñetas”. En las conclusiones, se reiteran los hallazgos relacionados con el uso de los signos expresivos en los primeros años de la escolaridad formal (relacionadas con el “doble valor” de los signos expresivos, que delimitan a la vez que califican) y el uso excluyente y/o simultáneo de signos expresivos y lo que las investigadoras denominan “signos básicos” (puntos, comas). A partir de esta última observación, se intentan sistematizar los datos relacionando la diversidad en el uso con etapas evolutivas: desde el punto de vista evolutivo, señalan, “la marcación de segmentos gráficos (mayores que la palabra) evoluciona hacia la búsqueda de palabras o grupos de palabras que pueden constituir enunciaciones con relativa independencia (...) el uso de los signos expresivos en los niños más pequeños ha sido de exclusión con respecto al punto y la coma, los signos más tempranamente reconocidos y utilizados: o usan unos o usan otros, mostrando que no pueden delimitar y calificar la enunciación al mismo tiempo”. En resumen, indican:

La coexistencia de ambos tipos de signos (básicos y expresivos) en una misma viñeta es inexistente en 2° y 3° grados, y recién aparece en los mayores cuando pueden coordinar lugares y funciones. Los niños mayores incorporaron también otros signos más difíciles y menos conocidos (en esta investigación, comillas, puntos suspensivos, dos puntos) con variada pertinencia. Progresivamente van distinguiendo partes en las enunciaciones, intentando decidir dónde se colocan los signos y cuáles son los más adecuados” (p. 259).

Dentro del mismo marco teórico, Dávalos-Esparza (2017) también trabajó con la puntuación en historietas en su tesis doctoral, de la que da cuenta en un artículo publicado en una revista especializada. Condujo un estudio que se propuso relevar las ideas de niños y niñas de escuela primaria en torno a los usos y funciones de la puntuación. A 60 estudiantes de entre 7 y 12 años, de 2º, 4º y 6º grados de escolaridad primaria, de cuatro escuelas públicas mexicanas, se les solicitó que introduzcan signos de puntuación en una historieta inspirada en la fábula *El león y el ratón*, de Esopo. La historieta, tomada de la página web del Ministerio de Educación de Buenos Aires (Argentina) fue modificada por la investigadora de modo que los textos quedaran escritos en imprenta mayúscula, sin signos de puntuación y con añadidos de adjetivos calificativos, verbos del decir y verbos de acción. En la tira, se discriminaron dos espacios textuales bien diferenciados: los textos encerrados en cuadros estaban en tercera persona; los textos encerrados en globos fueron escritos en primera persona. En cuanto a las categorías de análisis, se consideró ‘puntuación básica’ a los puntos y las comas; y ‘puntuación expresiva’ a los signos de exclamación e interrogación. Se armaron 10 parejas de asistentes al mismo grado escolar, y luego se les pidió que puntúen individualmente los textos de las historietas y que justifiquen sus decisiones en diálogo con su compañero. Los hallazgos sugirieron una línea evolutiva en la conceptualización acerca de la puntuación que progresa desde la puntuación basada en criterios gráficos a la puntuación basada en criterios textuales. Indicadores iniciales mostraban puntuación en los bordes de línea o de textos, ubicada con criterios gráficos; mientras que indicadores avanzados orientaban la mirada hacia el desarrollo de combinaciones entre puntuación básica y puntuación expresiva en casi todas las áreas del texto para crear un efecto en el lector o cambiar el sentido de una palabra. En palabras de la autora, “pasaron de usar la puntuación para marcar sus reacciones como lectores frente al contenido del texto a usar la puntuación para orientar la interpretación de otros posibles lectores del mismo texto”. El artículo se cierra con una reflexión final: “Desde una orientación psicogenética, nuestro objetivo fue mostrar que los niños no sólo son sujetos de enseñanza sino también sujetos cognoscentes que se plantean problemas y soluciones intelectuales frente a la puntuación”, señala (2017, p. 464 y ss.).

En resumen, en este punto retomamos textos de referencia en relación con el uso de la puntuación en escritos producidos por niños y niñas y agregamos algunas de las conclusiones a las que arribaron tres tesis doctorales sobre aspectos particulares de este

tema. En estos trabajos, si bien el t3pico es abordado desde diferentes perspectivas (algunos textos trabajan desde la perspectiva lingüística y otros desde estudios psicogen3ticos enraizados en el marco conceptual desarrollado por Ferreiro y Teberosky, 1982), la puntuaci3n se configura como problema, se conceptualiza como un fen3meno propio de los textos escritos, heterog3neo y cruzado por la historia y la cultura. Se menciona asimismo la tensi3n que existe entre las convenciones y los usos singulares que se dan como resultado del proceso de enunciaci3n.

La mayoría de los textos referidos trabajan con producciones escritas en contextos de educaci3n formal. En algunos de ellos, se reflexiona explícitamente en torno a la incidencia de este contexto en los escritos y, por ejemplo en Desinano (1997), particularmente en relaci3n con la consigna de escritura —propuesta por la docente del grado— que dio como resultado los textos bajo an3lisis. En cuanto a los últimos artículos considerados (M3ller y Ferreiro 2013; D3valos-Esparza 2017) —los cuales se interesan por los signos indicadores de modalidad y la denominada ‘puntuaci3n b3sica’—, al pretender explicar el uso a partir de presupuestas etapas evolutivas, no se relaciona la influencia que podría haber tenido la instrucci3n formal con las decisiones que tomaron los ni os y ni as en cuanto a qu3 puntuaci3n usar y los sentidos que atribuyeron a los signos, aun cuando la investigaci3n se realiz3 en un contexto escolar<sup>42</sup>. Consideramos valiosos los hallazgos referidos por las autoras que trabajan dentro del marco conceptual de la psicog3nesis de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky 1982) y por eso citamos sus obras, aunque —como dijimos m3s arriba— nuestro an3lisis no se ordenar3 segun esta perspectiva te3rica.

---

<sup>42</sup> D3valos (2017, p. 22) parece otorgar m3s relevancia a los contactos tempranos de los ni os con discursos impresos y digitales que circulan socialmente que a la instrucci3n formal referida a la puntuaci3n, la cual considera “incongruente”, ya que —señala— se vincula con criterios l3gico-gramaticales y a la vez con consideraciones relacionadas con las pausas de la oralidad.

## 5. ENUNCIADO Y ORACIÓN

Como adelantamos en apartados anteriores, uno de los problemas a los que nos enfrentamos al momento de analizar el funcionamiento de la puntuación, como conjunto de recursos que delimitan segmentos y engendran sentido en un texto escrito, es establecer unidades de análisis teniendo en cuenta los modos de segmentación propios de la escritura. Por un lado, es problemático establecer paralelismos entre las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito; por otro lado, hay que tener en cuenta que las palabras gráficas o grupos de palabras delimitados por los signos de puntuación no siempre coinciden con las entidades planteadas por la teoría gramatical.

Asimismo, dado que la puntuación es un conjunto de recursos que funciona predominantemente en el ámbito textual (Ferreiro 1996), será preciso trabajar en el marco de una lingüística del discurso, que reflexione en torno del enunciado como fenómeno situado, contextualizado.

Bajtín (1999) establece diferencias entre *oración* y *enunciado*. Conceptualiza la *oración* como “unidad de la lengua”, frente a la noción de *enunciado*, que para este autor es una “unidad del discurso”. Sobre esto, sostiene que “la gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico; la gente habla por medio de enunciados” (p. 264). El límite del enunciado está marcado por el cambio de los sujetos discursivos.

Dentro de una perspectiva que se aproxima a las ideas de Bajtín y también de Benveniste (1999), Pérez y Rogieri (2012) señalan que

las representaciones lingüísticas pueden ser analizadas a partir de dos órdenes de mediación: uno en el que los términos utilizados adoptan un significado utilizado por los miembros de la comunidad (esto es, son idénticos a sí mismos en todos los contextos); y otra mediación, por lo que los términos significan en su diferencia (...). La lengua ofrece una serie de opciones (fónicas, morfosintácticas y léxicas) y el sujeto elige algunas para interactuar discursivamente (...). Cada elección se realiza de acuerdo con pautas y convenciones de las prácticas discursivas orales y escritas, por una parte, y por otra parte, con pautas contextuales, que incluyen la situación espacial y temporal, los propósitos de quien realiza la elección, el tono evaluativo, la

orientación hacia los destinatarios y una particular inscripción del sujeto en los enunciados (p. 17).

Proponemos, entonces, trabajar con textos escritos entendidos como *enunciados*: emisiones concretas, situadas, que funcionan como réplicas en el marco de intercambios lingüísticos, en estos casos respondiendo a una consigna escolar, que actuaría —en términos de Bajtín— como eslabón previo al texto escrito bajo análisis. Utilizaremos el concepto de *frase ortográfica*, para referirnos a los segmentos que, en el interior del enunciado escrito, aparecen delimitados por mayúscula y punto, o por recursos con menor grado de convencionalidad. En las *frases ortográficas* podrán reconocerse o no los constituyentes descritos para la oración como constructo teórico en el campo de la gramática o podrán delimitarse ítems léxicos o grupos de palabras que no coincidan con precisión con esos constituyentes.

En este apartado, recuperamos las nociones de *oración* y *enunciado* como entidades no equiparables. Cuando trabajamos con la noción de *oración* como unidad de la gramática nos ubicamos en el marco del estudio de la lengua como una estructura, un sistema formal; en cambio, el concepto de *enunciado* nos permite delimitar una unidad de discurso situado, cuyas fronteras vienen dadas por el cambio en los sujetos discursivos.

Por último, en cuanto a los textos que nos ocuparán, consideramos que no sería posible analizar la puntuación sin tener en cuenta la inscripción de los mismos en sus contextos, dado que se trata de escritos producidos en situación de enseñanza y aprendizaje de un sistema que no se adquiere naturalmente.

En este capítulo pusimos de manifiesto los lineamientos teóricos a partir de los cuales realizaremos el trabajo de indagación. En primer lugar, presentamos el problema de las relaciones entre oralidad y escritura, aludiendo al pensamiento de autores que discuten que la escritura sea una mera transcripción de la oralidad; luego intentamos dar respuesta a la pregunta por el aprendizaje de la escritura: ¿se adquiere o se aprende?; en el tercer punto focalizamos en el sistema de puntuación, tanto en su historia como en sus aspectos actuales; en cuarto lugar hicimos referencia a la puntuación como contenido curricular y en ese marco citamos artículos y estudios sobre puntuación en textos escritos por niños y niñas en proceso de alfabetización que se constituyeron como

antecedentes; y por último nos propusimos fundamentar por qué este trabajo se ubicaría dentro de los estudios del discurso, tomando el enunciado como unidad de análisis pues, si bien la puntuación en ciertos casos hace visible la estructura sintáctica de una expresión lingüística, consideramos que es necesario proceder con cuidado para no equipar nociones abstractas con enunciados concretos.

En el próximo capítulo, capítulo II, nos referiremos a las decisiones metodológicas que hemos tomado para realizar este trabajo.

## CAPÍTULO II

### DECISIONES METODOLÓGICAS

#### **Problema de investigación**

El tema de una investigación surge del recorte de la realidad en un momento específico. En este sentido dentro de los estudios sobre alfabetización inicial, en el marco del tema puntuación, hemos trazado la siguiente zona problemática: *La puntuación en la escritura de niños de escuelas primarias del departamento Paraná*. Como señalamos en la introducción, hemos identificado una vacancia de estudios en relación con las características del uso del sistema de puntuación en textos producidos por niños y niñas de escuelas primarias, siendo esta dimensión de la escritura una fuente de preocupación en las instituciones alfabetizadoras con las que se articulan las carreras de formación docente en las que trabajamos. Por otro lado, hemos observado falta de uso de signos de puntuación o usos no convencionales hasta bien avanzada la escolaridad.

Como señalamos en el capítulo anterior, para el primer ciclo de la Educación Primaria se prevé el trabajo con un número limitado de signos de puntuación en el marco del aprendizaje inicial del sistema de escritura y con vistas a la puesta en funcionamiento del sistema en los procesos de composición de textos narrativos y descriptivos; mientras que en el segundo ciclo, el trabajo se orienta a la lectura de textos literarios y textos expositivos de manuales, en los que aparecen ya todos los signos de puntuación.

Ahora bien, las dificultades en la puntuación no se encuentran sólo en textos escritos por niños y niñas de primer ciclo de Primaria sino que aparecen, inclusive, en textos producidos por estudiantes universitarios en el Curso de Ingreso a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER) y en el primer año de las carreras de formación docente en las que trabajamos, donde prevalecen problemas relacionados con este aspecto de la escritura, que ponen de manifiesto dudas y vacilaciones acerca del uso de signos de puntuación cuyo aprendizaje está previsto en niveles educativos anteriores, según documentos curriculares correspondientes a la Educación Primaria y al Nivel Medio.

Como indicamos más arriba, el recorte de la zona problemática estuvo guiado por diversos interrogantes: ¿Qué signos de puntuación se pueden observar en los textos de niños y niñas que están en proceso de alfabetización en escuelas primarias, entre ellas

escuelas asociadas a los Profesorados de Educación Primaria de la FHaYCS? ¿Qué características tiene el uso del sistema de puntuación en estos textos? ¿Qué regularidades aparecen? ¿Qué dicen niños y niñas acerca de los signos de puntuación? ¿Qué reflexiones metalingüísticas realizan acerca de estos recursos? ¿Qué relaciones existen entre las normas curriculares y las características de los textos?

Para responder estas preguntas, la presente investigación propuso un abordaje desde el paradigma cualitativo, tendiente a describir e interpretar un “corpus” de textos escritos por niños y niñas de primer ciclo de escuelas primarias —entre ellas escuelas asociadas a los profesorados de la institución FHaYCS-UADER, en la que trabajamos. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas con dichos estudiantes; y se analizaron documentos curriculares, los cuales se utilizaron como otras fuentes de información para desarrollar el trabajo de indagación.

Siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación cualitativa se inicia con “planteamientos abiertos que van enfocándose”, se trabaja en “ambientes naturales o cotidianos de las unidades de análisis” (p. 3), los conceptos y significados se extraen de los datos y no se fundamenta en la estadística. Se desarrolla según procesos inductivos, recurrentes, tomando datos de diversas fuentes de información (por ejemplo, textos, fotos, entrevistas) y teniendo en cuenta los conceptos y definiciones de los sujetos que forman parte de los ambientes en el marco de los cuales se recolectan los datos, quienes desde esta perspectiva son llamados “participantes”. El investigador es quien, mediante diferentes técnicas, recoge los datos. Por otra parte, en la investigación cualitativa, “los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc.” (p. 397).

La investigación cualitativa se interesa por contextualizar los fenómenos estudiados. Entre sus finalidades está “cubrir huecos de conocimiento”, “aportar mayor conocimiento o evidencias para definir, describir o comprender” un objeto (Hernández Sampieri et al 2014, p. 25). Es importante señalar que los resultados no intentan generalizarse a poblaciones más amplias, sino que tienden a estudiar procesos en entornos específicos para contribuir a entender un fenómeno (p. 364). Al tratarse de procesos inductivos, los conceptos propuestos y las hipótesis se van formulando conforme se desarrolla el estudio. En cuanto al tamaño de la muestra, se tienen en cuenta casos individuales que sean representativos por sus cualidades y ayuden a

entender el fenómeno; los resultados de un estudio cualitativo no se generalizan: su finalidad no es la generalización en términos de probabilidad, no es este el interés del enfoque cualitativo (p. 382), si bien algunos de los resultados de un estudio particular, al contribuir al conocimiento del fenómeno, podrían establecer algunas pautas para futuras indagaciones del tema (p. 458). La muestra final se conoce cuando las nuevas unidades que se añaden ya no aportan información o datos novedosos. La muestra se va evaluando y redefiniendo permanentemente (p. 386), ya que al ser el proceso de investigación iterativo y emergente, se puede partir de un tipo definido de unidades iniciales pero conforme avanza el estudio es posible agregar unidades de naturaleza diferente. Por último, en relación con el análisis, el objetivo es generar conceptos, categorías, temas, descripciones, explicaciones e hipótesis, fundadas en los datos, es decir, “imponerles estructura a los datos” (p. 418).

Dadas las características expuestas, los diseños son flexibles y abiertos. “Cada estudio cualitativo es en sí mismo un diseño”, sostienen Hernández Sampieri et al (2014, p. 468). Ahora bien, “ser flexibles” (Navarro 2009) implica entender el diseño de investigación como un proceso reflexivo que opera a lo largo de cada momento de la investigación y al mismo tiempo, estar atentos a las posibles reconsideraciones y redefiniciones. Es por ello que también se definen los diseños como emergentes: algunas decisiones se tomarán al inicio, mientras se va delimitando el problema a investigar, al determinar los criterios de selección de casos y tiempos, y otras se irán tomando durante el proceso de investigación (Navarro 2009, p.73).

Desde esta perspectiva, en el presente trabajo, de características cualitativas, nos propusimos los siguientes objetivos:

- Contribuir al conocimiento del uso del sistema de puntuación en español en textos escritos producidos por niños y niñas de escuela primaria de la ciudad de Paraná (Entre Ríos).
- Describir y analizar las características que adquiere el uso de los signos de puntuación en los textos que integran el corpus y su correlación con el discurso de los estudiantes.
- Analizar las relaciones existentes entre las normas curriculares y el uso de los signos de puntuación en los textos analizados.

El diseño de investigación es flexible, de tipo exploratorio y descriptivo. Los estudios exploratorios admiten estudiar un problema de investigación poco abordado, en nuestro caso, la puntuación en el primer ciclo de la escuela primaria. Presenta un primer conjunto de decisiones relativamente estructuradas en torno a la delimitación del problema, selección, recolección y análisis. Las cuestiones que no pueden ser definidas con antelación serán “decididas a lo largo del proceso de investigación y en función del acercamiento a los objetos o sujetos de interés” (Marradi et al., 2007, p. 77). Para realizar la indagación, se tomaron una serie de decisiones metodológicas que exponeos a continuación.

Puntualmente, se seleccionó el primer ciclo de la escuela primaria. Hemos elegido este lapso ya que integra una etapa de alfabetización inicial, durante la que institucionalmente se espera que los alumnos interioricen el funcionamiento del sistema gráfico del español, y conozcan y usen al menos los siguientes signos de puntuación: punto (y mayúsculas después del punto), coma en enumeración, y signos de interrogación y exclamación (NAP Lengua Primer Ciclo; Diseño Curricular Provincia de Entre Ríos). Hemos decidido, además, focalizar la indagación en el último grado del primer ciclo, el tercer grado, momento en que debería estabilizarse el dominio del sistema alfabético en sus aspectos básicos, por ejemplo, el trazado de los grafemas y otros elementos del sistema y el uso de signos de puntuación (Zamero et al. 2010, p.104). El tercer grado cierra el primer ciclo de la escuela primaria, en el cual se desarrolla el proceso de alfabetización inicial<sup>43</sup>, que funda las bases para el trabajo en segundo ciclo, en alfabetización avanzada.

El hecho de seleccionar el último año del primer ciclo nos brinda una mirada amplia del mismo y admite observarlo en relación con otras investigaciones realizadas por el equipo de trabajo de las carreras de formación docente en Educación Primaria de

---

<sup>43</sup> La alfabetización inicial o primera alfabetización es “el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo”. Es un proceso que “sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria” (MEN 2002, p.3). En otras palabras, según Zamero et al. (2010), “la alfabetización es un proceso que comienza tempranamente si se involucra a los niños en prácticas de lectura y escritura desde la primera infancia, tiene etapas que se desarrollan dentro del sistema educativo y es un proceso de naturaleza cognitiva y lingüística que consiste básicamente en aprender a leer y escribir una lengua y en este sentido constituye en sí mismo un proceso de inclusión social de los sujetos en nuevas prácticas culturales. Sin dejar de considerarse perfectible durante toda la vida, la alfabetización implica aprendizajes concretos de contenidos curriculares articulados a lo largo de la escolaridad obligatoria, que a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 incluye también la educación secundaria, lo cual supone desde ya una revisión de la alfabetización básica en tanto cimiento sobre el que han de asentarse más años de educación formal”.

FHAyCS en las que se ha focalizado el análisis sobre los contenidos de la alfabetización inicial y su presencia en cuadernos de clase (Zamero et al. 2010), la relación entre contenidos de gramática de cuarto grado y los manuales en circulación (Gómer, 2015), la enseñanza del léxico en quinto grado, una tesis en desarrollo (Olivari, 2024).

Se escogieron instituciones educativas de nivel primario, públicas, entre ellas, escuelas asociadas a la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS-UADER, universidad pública provincial). Son instituciones cofomadoras, vinculadas a los espacios de práctica y residencia de la formación docente de primaria y primaria rural de la Facultad, vínculo que nos permitió un más fácil acceso a las mismas. Puntualmente recolectamos datos de tres escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, enclavadas en zonas con diferentes realidades socioeconómicas: una escuela pública de gestión estatal de la zona oeste de la ciudad, una escuela dependiente de la FHAyCS y una escuela pública de gestión privada dirigida por una congregación religiosa.

Para abordar el análisis de la puntuación se construyó un corpus de textos producidos por niños y niñas a partir de consignas de escritura autónoma y en situación de dictado, en las escuelas mencionadas, durante los años 2020 y 2021, periodo en que hubo restricciones para la presencialidad en las escuelas, dada la pandemia de Covid 19 que se desató en todo el planeta. Para constituir este corpus, se seleccionaron casos considerados “típicos” ya que sus particularidades respondían a necesidades de la investigación (Taboada 2014). Entendemos el corpus como un acto metodológico que concretiza el objeto como objeto de análisis. Se trata de “una selección sistemática de materiales lingüísticos reales efectuada a partir de objetivos de investigación, en el contexto de un diseño teórico-metodológico particular”. (Taboada 2011, p. 57). El corpus se constituyó con textos producidos por grupos completos (la división completa del tercer grado) o grupos reducidos, llamados “burbujas” en el contexto de pandemia, ante consignas que implicaron escritura autónoma y escritura al dictado<sup>44</sup>. Los textos fueron sometidos a observación y análisis para identificar y caracterizar aspectos de la puntuación en ambos tipos de textos, dado que la producción de los mismos involucra

---

<sup>44</sup> Durante los años 2020-2021, periodo en que se tomaron medidas de aislamiento social (ASPO, aislamiento social preventivo y obligatorio) a causa de la pandemia por Covid 2019, se desarrollaron actividades escolares en la virtualidad en 2020 y con grupos reducidos al 50% en 2021, cuando se retomó la presencialidad en las aulas. Estos grupos reducidos se llamaron “burbujas”: cada grado se dividía en dos “burbujas” que asistían a la escuela en semanas diferenciadas y no tenían contacto entre sí. La medida se tomó para minimizar contagios.

diferentes estrategias: por un lado, en los textos de producción autónoma el escritor debe planificar, escribir y revisar, con lo cual la puntuación se configura como un problema más a resolver dentro del proceso; mientras que en los textos dictados, el escritor debe poner por escrito un texto escrito previamente organizado y puntuado, leído en voz alta por otra persona, atendiendo principalmente a respetar cuestiones ortográficas (en cuanto a la forma visual de las palabras y a la ubicación de los signos de puntuación). Nos propusimos observar, entonces, si existían diferencias y/o similitudes en lo atinente a la puntuación en ambas clases de textos.

También se indagaron las relaciones entre los contenidos relacionados con la puntuación previstos en los documentos curriculares y los textos analizados.

Una de las finalidades de las investigaciones cualitativas es profundizar en las valoraciones, percepciones y significados que los sujetos les dan a las situaciones (Navarro 2009, p. 81), por eso el análisis del corpus de textos se complementó con entrevistas a los niños y niñas, como técnica de recolección de datos, para conocer su discurso sobre el uso del sistema de puntuación. Las entrevistas se realizaron de manera semi-dirigida y semi-estructurada, con una guía de tópicos en la que se previeron puntos a indagar, con posibilidad de introducir nuevas preguntas para precisar conceptos, con el fin de acceder al conocimiento metalingüístico de los mismos. La información que surgió de las entrevistas fue triangulada con la de los textos para brindar una interpretación ampliada de los datos del corpus de escritos producidos por niños y niñas.

Cabe recordar que el análisis de los datos desde enfoques cualitativos no está constituido por un período independiente y diferenciado temporalmente en la investigación, puesto que se encuentra en interacción con otras fases de investigación, como la obtención de la información.

### **Instrumentos y procedimientos de recolección de datos**

Los datos se recuperaron a partir de los siguientes instrumentos y procedimientos:

- Recuperación de textos producidos por niños y niñas a partir de consignas de escritura autónoma, formuladas por escrito. En general se trató de textos escritos sin ayuda, aunque en algunos casos, producidos en periodo de aislamiento y

presentados a través de entornos virtuales, se conjeturó que pudo haber apoyo por parte de familiares o tutores.

- Recuperación de textos producidos por niños y niñas a partir de una situación de dictado, organizada según un protocolo. Definimos como “dictado” a aquella actividad que consiste en la lectura en voz alta de un texto por parte del docente con el fin de que los oyentes estudiantes lo escriban de manera completa en sus cuadernos o carpetas<sup>45</sup>.
- Observación y análisis de textos recolectados escritos en hojas de cuaderno y de textos localizados en el aula (posters).
- Observación de fotografías de textos producidos por niños y niñas tomadas por la docente del grado y enviadas a través de medios digitales.
- Registro de entrevistas desarrolladas a partir de una serie de puntos previamente focalizados (registros escritos y grabación y desgrabación de intercambios archivados en formato digital de audio: archivos *.m4a* y *.wma*).
- Análisis de documentos curriculares, a partir de interrogantes vinculados con el abordaje propuesto por las editoriales acerca del uso de signos de puntuación.

### **Protocolo elaborado para la situación de dictado**

Se elaboró un protocolo para la situación de dictado, que incluyó los siguientes puntos:

- El dictado queda a cargo de la docente al frente del curso.
- Debe dictarse un texto vinculado con los contenidos que se estén desarrollando en ese momento en el grado, de cualquiera de las áreas para evitar que un contenido desconocido obstaculice la escritura. El texto a dictar se seleccionará en conjunto con la docente.
- La modalidad de dictado (velocidad; énfasis en palabras con acentuación ortográfica o en segmentos en los que aparecen signos indicadores de modalidad enunciativa; indicación o no acerca de en qué lugar aparece el signo de puntuación) se acuerda con la docente, para respetar los usos y modalidades vigentes en la división del grado en la cual se trabaja.

---

<sup>45</sup> Se han descrito diferentes modos de dictar, de acuerdo con los objetivos que se planteen para esta actividad: el dictado puede estar centrado en aspectos comunicativos —cuando se pretende que el estudiante escuche y apunte las ideas que considera más importantes, por ejemplo— o puede ponerse más énfasis en el trabajo con la ortografía (Cassany 2004, p. 233-234). Los casos que consideramos en este trabajo son resultado de dictados realizados palabra por palabra, repetidamente y con claridad, focalizados en la atención aspectos ortográficos.

- Al finalizar el dictado, se recuperan todos los textos escritos por los niños y niñas que integran la división.

## **Entrevistas**

Como dijimos, las entrevistas con los niños y niñas fueron realizadas en situación de clase, de manera semi-dirigida y semi-estructurada, sobre puntos previamente focalizados y grabadas y/o registradas por escrito. Quien llevó adelante la entrevista fue la tesista y/o la docente a cargo del curso (cuando no fue factible ingresar al establecimiento, por las circunstancias excepcionales de la crisis sanitaria).

Las entrevistas focalizaron los siguientes aspectos:

- Si los niños y niñas usan o no signos de puntuación y pueden hablar de ellos.
- Sentidos otorgados por niños y niñas a los signos en uso: ¿cuándo los usan? ¿por qué? ¿con qué finalidad?

## **Sobre la constitución del corpus de textos**

El corpus se constituyó a partir de una selección de textos realizada sobre la base de un conjunto de datos obtenidos en primera instancia. Se focalizó el análisis en textos considerados “típicos” como muestra de un conjunto de textos con características similares y, como se indicó, se incluyeron casos en los que se observaron particularidades que —aun sin aparecer regularmente en la muestra— pudiesen aportar al conocimiento de los usos de la puntuación en los grupos de estudiantes de diferentes contextos.

Como señala Cárdenas (2002, p.136), los niños y niñas “desde muy temprana edad utilizan de manera no convencional estos recursos, pues pueden apelar al espacio o al color para realizar distinciones temáticas, o a diferencias de tamaño de letra y grosor del trazo para introducir valores expresivos”. Asimismo, indica, los signos de puntuación no constituyen “un conjunto cerrado, sino abierto, pues siempre se pueden agregar más marcas gráficas con criterios de uso que no son necesariamente incompatibles con los que estipulan las convenciones”. Sin embargo, si bien el sistema de puntuación ha

estado en permanente transformación a lo largo de la historia de la escritura en Occidente, y continúa mutando —sobre todo en relación con usos vinculados a nuevas tecnologías de la información y la comunicación—, consideramos que no podemos soslayar el análisis de los usos de los signos de puntuación en los textos producidos por los niños y niñas en términos de las convenciones establecidas institucionalmente, dado que será en parte el conocimiento y la destreza en el uso de los signos con arreglo a estas regulaciones las que garantizarán el ejercicio de derechos en ámbitos que exigen textos acordes a exigencias discursivas derivadas de los registros más formales (Menéndez 2011).

Las preguntas que guiaron la indagación de los textos del corpus fueron las siguientes: ¿Se observan recursos de puntuación ortográficos<sup>46</sup>? ¿Qué usos se observan? ¿Los recursos gráficos de puntuación están siendo usados convencionalmente —según las normas de ortografía establecidas para el español escrito—? ¿Aparecen usos que podríamos llamar “erróneos” o “no convencionales” de los signos de puntuación ortográficos? ¿Cuáles, dónde, con qué características? ¿Cómo se resuelve la puntuación del texto escrito al dictado? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los usos observados y los contenidos previstos en los documentos curriculares? ¿Qué vínculos se pueden establecer entre la puntuación de los textos y los discursos de niños y niñas acerca de este sistema?

En este capítulo, expusimos las decisiones metodológicas que tomamos para realizar la investigación. En el capítulo III, presentaremos el análisis de los textos que integran el corpus.

---

<sup>46</sup> Como indicamos más arriba, incluimos dentro del conjunto de signos o recursos gráficos con funciones de puntuación tanto a los denominados ‘signos de puntuación’ por RAE (2010), como a los llamados por la institución ‘signos auxiliares’, así como también a las mayúsculas que indican el inicio de la frase ortográfica, las variaciones en los tipos de letras, con funciones enfáticas o delimitadoras —elementos parascriptos— y los espacios.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISIS DE TEXTOS

Como señalamos en el capítulo II, la crisis sanitaria global producida por el Covid 2019 atravesó el trabajo de campo en su totalidad, en cuanto al contacto con las instituciones durante los años 2020 y 2021, la realización de las entrevistas y la recolección de muestras.

Tomamos contacto con tres instituciones educativas de la ciudad de Paraná, situadas en diferentes zonas, que se caracterizan por tener poblaciones diversas: una escuela de la zona oeste de la ciudad, de gestión pública, con comedor escolar, al cual asiste la mayoría de la matrícula (650 alumnos y alumnas), cuyas familias promedio tienen ingresos medios-bajos<sup>47</sup>, que será identificada en este trabajo con la sigla SM; la escuela dependiente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS, UADER, universidad pública provincial), ubicada en el centro cívico y comercial de la ciudad, sin comedor escolar (matrícula 550 estudiantes en el nivel primario), identificada como escuela FH; y una escuela de la zona norte, situada en un barrio popular, que alberga familias con ingresos medios-bajos, pública de gestión privada (administrada por la Iglesia Católica, con fondos de la Provincia de Entre Ríos), con comedor escolar, con una matrícula de 200 estudiantes, identificada con la sigla MRI. El acceso a las instituciones fue facilitado por docentes de esas escuelas que a la vez están vinculadas a los equipos de cátedra de la carrera Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER, en la cual trabajamos.

Los textos analizados en esta sección fueron producidos por estudiantes de tercer grado de escuelas de educación primaria (niñas y niños de entre 8 y 10 años) durante los años 2020 y 2021. También se recuperaron textos de cuarto grado por las razones que serán explicitadas más adelante. Se realizaron entrevistas en las tres escuelas.

---

<sup>47</sup> Cuando hablamos de ingresos medios bajos nos referimos a niños y niñas pertenecientes a familias incluidas en los cuatro primeros deciles según la categorización de la Encuesta Permanente de Hogares (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Ministerio de Economía de la Nación, 2019-2023).

## CONTEXTO

Durante 2020 en Argentina, al igual en gran parte del planeta, a raíz de la pandemia de COVID 2019 se dictaron clases sin asistencia presencial a las escuelas (Decreto de Necesidad y Urgencia 297/20 y normas complementarias). Esta modalidad, con clases virtuales mediadas por tecnologías o a partir de la distribución de cuadernillos de trabajo impresos, según territorios, puso de manifiesto y profundizó diferencias en el acceso a la educación —cuando esta se hallaba condicionada por existencia en el hogar de un único dispositivo con conexión a Internet y el apoyo de familias con posibilidades de ayudar a las y los estudiantes en la resolución de los trabajos escolares (resoluciones 2612/20; 2822/20 y 161/21 del Consejo General de Educación de Entre Ríos)—.

A partir de marzo de 2021, se retomó la asistencia presencial a las escuelas de Entre Ríos pero con “modalidad mixta” o “combinada” (resolución 387/21 del Consejo Federal de Educación de la República Argentina; resolución 161/21 Consejo General de Educación de Entre Ríos): cada agrupamiento se dividía en dos subgrupos —llamados coloquialmente “burbujas”—, cada uno de las cuales asistía semana por medio a la escuela. La semana sin asistencia, el subgrupo que trabajaba de modo no presencial, realizaba tareas escolares en el hogar, a partir de consignas enviadas vía digital por el o la docente. Esta modalidad se mantuvo hasta fines del mes de agosto de 2021, cuando se retomó la “presencialidad plena” en las escuelas primarias y secundarias de la Provincia de Entre Ríos (resolución 2424/21 del Consejo General de Educación de Entre Ríos).

Si bien en el proyecto de tesis nos propusimos indagar en torno a textos producidos solo en tercer grado, las circunstancias globales excepcionales que impuso la pandemia llevaron a que se consideraran los ciclos lectivos 2020 y 2021 como Unidad (resolución 2822/20 Consejo General de Educación de Entre Ríos), por lo cual en un caso en particular decidimos tomar textos producidos también en 4to. grado.

## **DESCRIPCIÓN GENERAL**

Tomada la decisión de trabajar con el último año del primer ciclo de la escuela primaria (tercer grado), los primeros textos que recuperamos corresponden a la escuela SM y fueron recolectados durante el año 2020 a través de canales digitales. Luego, en 2021, con la paulatina apertura de las instituciones educativas, pudimos ingresar, siguiendo protocolos, a las escuelas FH y MRI, en las que realizamos observaciones directas de las producciones; en cambio, por razones sanitarias, no pudimos acudir presencialmente a la Escuela SM, con la cual mantuvimos solo comunicación virtual.

Como consecuencia del trabajo de recolección, en el año 2020 de la escuela SM reunimos 30 textos producidos de manera autónoma por niñas y niños de tercer grado y grabamos cuatro entrevistas realizadas durante clases virtuales que se desarrollaron por la aplicación WhatsApp, dado que no se dictaron clases presenciales a raíz del periodo de aislamiento social decretado por el gobierno nacional para minimizar contagios durante la pandemia. Fotografías de los textos fueron enviados por las familias vía WhatsApp a la docente del grado, quien a su vez subió esas imágenes a un repositorio digital (Google Drive) desde donde las recuperamos para el análisis.

Las entrevistas fueron realizadas por la docente sobre la base de puntos previamente acordados, vinculados a aspectos relativos a la puntuación. Los archivos de audio correspondientes a estos diálogos, que se dieron en el marco de clases sincrónicas virtuales, fueron compartidos también en el repositorio arriba mencionado. Dado que en el grupo correspondiente a la escuela SM no fue posible realizar el dictado en 2020 —ya que se cursó de manera virtual y era muy dificultoso realizar la actividad de manera no presencial—, para la constitución del corpus se tuvieron en cuenta textos producidos en 2021 por el mismo grupo, que estaba ya en cuarto grado. Cuarto grado, en este trabajo, es concebido —como lo explicamos más arriba— como continuidad del tercero, a partir del concepto de Unidad Pedagógica 2020-2021.

Los textos escritos al dictado —un total de 20— fueron fotografiados por la maestra y subidos al repositorio digital. Asimismo, la docente confeccionó un registro escrito en el cual se reproducen los diálogos que se entablaron durante la actividad en relación con la puntuación. Tomamos ese registro como una fuente de datos para esta investigación. Todos los textos analizados en este trabajo correspondientes a la escuela SM fueron obtenidos por la docente del curso. Lo mismo ocurrió con las entrevistas, que fueron

producidas y grabadas en contexto de virtualidad. La docente de ese grupo es profesora de la FH y CS y miembro de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado de Educación Primaria, lo cual coadyuvó al proceso de obtención de datos en esta institución.

En 2021, en la escuela FH recolectamos 57 textos de escritura autónoma — fotografiamos textos escritos en cuadernos y láminas presentes en las paredes del aula— y 16 textos escritos al dictado. Los textos se reunieron entre los meses de septiembre y octubre. La actividad de dictado, prevista para el mes de septiembre de 2021 en la escuela FH, debió posponerse un mes y medio dado que en la conversación tendiente a acordar aspectos para llevar adelante la tarea, la maestra explicó que los chicos no conocían los signos de puntuación, por lo cual solicitó cambiar la fecha. El año sin clases presenciales, señaló, “interrumpió los procesos de alfabetización inicial”.

Por último, en la escuela MRI, la institución con menor matrícula, pudimos recuperar en el mes de noviembre 4 textos de escritura autónoma y 5 textos escritos al dictado. En esta escuela, por decisión de la administración (privada), el régimen de asistencia en “burbuja” se sostuvo durante todo 2021 pese a que la Provincia levantó las restricciones a partir de agosto de ese año: por ese motivo, la muestra que logramos reunir fue considerablemente más reducida que las muestras de SM y FH. Tanto en FH como en MRI pudimos realizar las entrevistas de modo presencial: en FH la entrevista fue grabada en dispositivo digital, mientras que en MRI se tomaron notas.

## **ORGANIZACIÓN DEL CORPUS DE TEXTOS**

Del conjunto de datos obtenidos en situaciones de escritura autónoma, seleccionamos los textos producidos por cada grupo en particular —una división de tercer grado de la Escuela SM; una división de tercer grado de la Escuela FH; y la única división de tercer grado de la Escuela MRI—, con el criterio de que respondieran a consignas vinculadas a lecturas ya realizadas o a un contenido previamente trabajado en clase.

En cuanto a la situación de dictado, incluimos la totalidad de los textos producidos en dicha actividad, correspondientes a tercer grado en las Escuelas MRI y FH, y a cuarto grado en la Escuela SM. Cada texto fue codificado con letras y números para resguardar los datos de las instituciones y de los sujetos participantes. El código incluye el número

de orden del texto en el corpus, las iniciales de la escuela en letra de imprenta mayúscula (SM; FH; MRI), la distinción entre escritura autónoma (EA) o dictado (D), y la indicación con letra minúscula (a, b), cuando se incluyen textos correspondientes a dos consignas diferentes de escritura autónoma dentro de un mismo grado.

Como indicamos en el capítulo I, los recursos cuya presencia nos interesa relevar en los textos son los siguientes: espacios, punto, coma, punto y coma, dos puntos, signos de interrogación y de exclamación, comillas, paréntesis, puntos suspensivos, raya, guion, y caracteres delimitadores o con funciones enfáticas como el asterisco, las cruces, las flechas y diferentes tipos de viñetas (rombos, estrellas, círculos y otros diseños que ordenan la escritura de listas, o marcan el inicio de incisos o apartados); las mayúsculas que marcan el inicio de la oración, la tipografía (teniendo en cuenta las características de las fuentes, como la cursiva frente a la redonda; y además la negrita y/o letra coloreada) y los subrayados de diferente tipo, cuando su alternancia delimita unidades del discurso escrito con distintos fines.

Decidimos utilizar en el análisis el término “tipografía”, aun cuando en muchos contextos se asocie solamente a la letra imprenta, ya que nos permite referirnos al uso de diferentes estilos de letra sin tener que introducir necesariamente una nueva categoría de análisis. Si bien, en rigor, todas las clases de letra que analizaremos son manuscritas, podemos dividir los estilos en dos grandes conjuntos: letras basadas en diseños de imprenta *sans serif* y separadas por un espacio, de longitud menor al espacio que se coloca entre palabras; y letras propias de la escritura manuscrita actual (en general redondeadas y ligadas entre sí dentro de la palabra gráfica). Conservamos, entonces, el término “tipografía” para referirnos a la alternancia entre estilos de letra en los textos manuscritos que analizamos.

### III.1 ESCUELA SM

#### III.1.1. Los recursos de puntuación en las entrevistas

Comenzaremos el análisis de los datos obtenidos en la escuela pública dependiente de Consejo General de Educación de Entre Ríos (en adelante, escuela SM) haciendo referencia a los conceptos sobre puntuación que se ponen de manifiesto en las entrevistas<sup>48</sup>. Como explicamos más arriba, en la escuela SM las entrevistas se produjeron durante el mes de noviembre de 2020 en el transcurso de cuatro clases virtuales, vía videollamada a partir de la plataforma WhatsApp. Se trata de cuatro diálogos en los que participaron 10 niños y niñas de tercer grado, de entre 8 y 9 años. Asimismo, haremos referencia al intercambio que registró la docente en ocasión de la actividad de dictado, en 2021, con el mismo grupo.

En los diálogos se abordan nociones de normativa vinculadas al uso de mayúscula, punto y coma. Niños y niñas de tercer grado parecen no tener dificultades en relación con los términos *oración* —conceptualizada como entidad gráfica que inicia con mayúscula y termina con punto— y *párrafo*, que se retoman para reflexionar acerca de la puntuación, y conocen los signos que va nombrando la maestra. Es decir, manejan cierto metalenguaje para reflexionar acerca de la lengua escrita.

Doc.: No. Hoy vamos a trabajar con este texto y vamos a hablar de los signos de puntuación. Hasta ahora dijimos: sabemos para qué usamos la mayúscula... ¿para qué usamos los puntos? A ver, By, ¿qué te parece? ¿Para qué usamos los puntos?

By.: Para separar las cosas.

Doc.: Para separar las cosas, ¿qué cosas?

D.: Para separar los párrafos.

Doc.: Bien, para separar los párrafos. Ese punto se llama punto y...

D.: Punto y aparte.

Doc.: Bien, punto y aparte. El que sirve para separar los párrafos. ¿Y dónde más

---

<sup>48</sup> Las entrevistas completas se incluyen en el Anexo.

ponemos los puntos?

J.: Cuando terminamos las palabras o cuando terminamos las oraciones.

En el primer diálogo, por ejemplo, J. señala que la mayúscula se usa “para empezar la oración” y agrega que se coloca “después de un punto”. Luego, aparece la noción de punto como signo que se usa para “separar los párrafos” (D.) y que en ese caso recibe el nombre de “punto y aparte”. J. añade que el punto se coloca “cuando terminamos las palabras o cuando terminamos las oraciones”. Sobre la coma, By. responde que usa las comas para “separar”, y luego, ante una pregunta de la maestra pidiendo precisiones, agrega que “separa las palabras” y “separar las oraciones”. J. por su parte indica que la coma sirve para “aclarar” pero no hay más desarrollo en relación con los casos en que se observan esos usos. En el segundo y en el tercer diálogo vuelve a mencionarse el uso de mayúscula al inicio de la oración (estudiantes Al. y Th.) y el punto para finalizar la oración (estudiantes B. y Th.).

En general, en las entrevistas realizadas en 2020, se apela a criterios de demarcación de la oración como entidad gráfica y de organización del texto en párrafos para pensar el uso de la puntuación aunque aparece también una caracterización realizada desde el punto de vista prosódico (RAE 2010, p. 286): en la segunda entrevista, el estudiante Al. comenta que la coma se usa “para respirar un poquito”, posicionándose en el rol de lector en voz alta de un texto.

Doc.: ¿Ustedes cuando escriben sus textos usan coma?

Al.: Sí.

Doc.: ¿Cuándo usas coma?

Al.: Para respirar un poquito.

En el diálogo cuatro se ponen de relieve dificultades para diferenciar entre punto y aparte y punto y seguido. En cuanto al uso de coma, en la cuarta entrevista aparece esbozada una aproximación al uso de la coma en enumeración: “(La uso) en la receta,

para poner los ingredientes” (estudiante U.) pero se expresan inexactitudes en cuanto a la normativa: “Después de la coma, tenés que poner mayúscula” (estudiante K.).

Doc.: La semana pasada estuvimos trabajando sobre el uso de la coma. Dijimos que la usamos por lo menos para dos cosas. ¿Se acuerdan para qué era?

K.: Para aclarar... era uno. Después de la coma tenés que poner mayúscula.

Doc.: No siempre... hay una diferencia entre la coma y el punto (...). ¿Ustedes usan coma cuando escriben?

R.: Sí.

K.: Sí.

Doc.: ¿Y cuándo ponen la coma?

(silencio)

Doc.: U., ¿vos usas la coma alguna vez? ¿Cuándo?

U.: En la receta, para poner los ingredientes... (...)

Doc.: U., ¿vos usas la coma alguna vez? ¿Cuándo?

U.: En la receta, para poner los ingredientes...

Por otra parte, en el intercambio registrado en 2021, en oportunidad de realizar el dictado, un niño se cuestiona ante la lectura en voz alta por parte de la maestra: “¿Es una pregunta?” al escuchar el título del texto —*Cómo es el cielo de día*<sup>49</sup>—, una frase que comienza con un interrogativo pero no es pronunciada con la entonación característica de la interrogación. Otro niño responde: “Me parece que no porque, si no, la seño hubiera leído así: (enuncia exagerando la entonación de la interrogación) ¿*Cómo es el cielo de día?*?”. Esta estructura hace que los oyentes se debatan ante la posibilidad

---

<sup>49</sup> En este caso, el título es un enunciado interrogativo pero no está escrito entre signos de interrogación, por lo cual la docente, cuando lo lee en voz alta, lo hace sin articular la entonación característica de la interrogación, lo cual plantea un problema a resolver por los oyentes que deben poner por escrito el texto. Se trata de un uso observado por la RAE: “Cuando un enunciado interrogativo independiente constituye el título de una obra, un capítulo o cualquier otra sección de un texto, es frecuente prescindir de los signos de interrogación”, se señala (2010, p. 248).

de colocar o no el título entre signos de interrogación y pone de manifiesto un saber vinculado a la presencia de esos signos en el sistema de escritura y a sus usos posibles. Luego, ante una frase exclamativa pronunciada enfatizando la entonación, otro niño acota: “Esa va con los signos de puntito y palito”, lo cual indica que, si bien conocía la existencia de signos que marcan frases exclamativas, no recordaba el nombre de los mismos.

En otra ocasión, ante el dictado de una coma, un tercer niño comenta: “Cuando se lea esa oración, hay que hacer un cachito de pausa”, trayendo a colación un concepto similar al enunciado por el estudiante Al. en la entrevista citada más arriba, cuando se refirió a la coma como un signo relacionado con la lectura en voz alta. Finalmente, sin hacer foco explícitamente en el recurso ‘espacio en blanco’, en este intercambio también se expresaron dudas en cuanto a la ubicación de los espacios, tanto aquellos que delimitan la palabra (*¿‘Alrededor’ se escribe todo junto?*), como aquellos que separan párrafos ([Punto y aparte] *¿Sería abajo?*).

El discurso de niños y niñas da cuenta de un conocimiento metalingüístico en el que, como señala Rodríguez Gonzalo (2011), se mezclan “saberes específicos escolares” —tales como *la oración comienza con mayúscula y termina con punto; después del punto se coloca mayúscula*— y saberes que son fruto de su propia reflexión y/o elaborados a partir de inferencias —por ejemplo, la noción de que la coma *separa* sin poder precisar en un primer acercamiento qué es lo que separa o cómo—.

Ahora bien, en los textos, el lugar concreto en que puede observarse el uso de la puntuación, “el saber práctico”, en términos de Rodríguez Gonzalo, la situación es aún más compleja puesto que el uso de los signos mencionados durante las entrevistas (mayúscula, punto y coma) no es siempre convencional, es decir, no siempre se realiza siguiendo las normas que los mismos niños y niñas enuncian, y además aparecen en los escritos otros signos de puntuación (que relevaremos más adelante) —además de los nombrados en las entrevistas—, usados con diferentes grados de convencionalidad. En otras palabras, si bien la docente entrevistadora conduce la conversación en torno a las mayúsculas, el punto y la coma, la observación de los textos producidos por niños y niñas revela el uso diverso de otros recursos de puntuación.

### III.1.2. Puntuación en textos de escritura autónoma

Como indicamos, durante 2020 pudimos recuperar, a través de la docente responsable del curso, textos de una de las divisiones de 3er. grado de la escuela SM en el contexto de actividades didácticas virtuales. El corpus está conformado por textos producidos en una situación de escritura autónoma a partir de la lectura de textos literarios. Las imágenes de las escrituras producidas por los estudiantes fueron tomadas por sus familiares y enviadas vía WhatsApp a la profesora, quien a su vez las reenvió para la realización de esta investigación.

Del conjunto de datos obtenidos seleccionamos textos de escritura autónoma que no involucraron la copia de fragmentos del texto fuente. En este curso en particular, consideramos que los textos en los que es factible observar el uso de signos de puntuación en el decurso de una escritura que podríamos llamar original, son los textos relacionados con consignas de trabajo a partir de la lectura de un texto literario, relacionados con actividades de escritura de invención (Alvarado 2013). Cabe aclarar que los textos fueron realizados en hojas de cuaderno, con renglones y márgenes. En cuanto a los tipos de letras, se observa uso de letra cursiva y en menor medida de letra de imprenta mayúscula.

Asimismo, de entre los textos recuperados en 2021, seleccionamos la totalidad de los escritos realizados en el contexto de una actividad de dictado en voz alta por parte de la docente del grupo de 4to grado integrado por los mismos niños y niñas cuyos escritos recolectamos en 2020. Nos interesaba observar si existían diferencias entre la puntuación en textos de escritura autónoma y la puntuación en textos escritos al dictado, teniendo en cuenta que —como referimos en el capítulo II— ambas tareas implican estrategias de escritura diferentes.

El corpus de textos de escritura autónoma que analizaremos en este apartado está conformado por 16 trabajos escritos en cuadernos. Fueron producidos como respuesta a un consigna de trabajo posteriores a la lectura de los siguientes textos literarios<sup>50</sup>: “*Cuento encantado contado en canto*”, de Silvia Schujer (1999), *Cuentos y chinventos*

---

<sup>50</sup> Definimos como textos literarios a aquellos textos que son ficcionales e involucran un trabajo artístico con la lengua (Alvarado 2013).

(Colihue, 1999); y “*Para bajar a un pozo de estrellas*” de Marcial Souto (Sudamericana, 1983).

Las consignas de trabajo son las siguientes:

CONSIGNA(a):

TEXTO (a) “Cuento encantado contado en canto”

Si fueses amiga o amigo de Aída y pudieras convertir tu casa en algo que te divirtiera muchísimo, ¿qué sería? ¿cómo pasaría?

CONSIGNA(b):

TEXTO(b): “Para bajar a un pozo de estrellas”, de Marcial Souto (2007)

Después de haber leído el texto, conversen entre ustedes: ¿Cuáles son los elementos necesarios para bajar a un pozo de estrellas?

También están los pasos a seguir: ¿Notaron que los pasos están numerados? ¿Saben por qué? ¿Qué sucede si no seguimos el orden indicado en el procedimiento?

En esta segunda consigna, se plantea una lectura orientada a la identificación de la estructura de la instrucción, que vertebra la obra, pero también incluye una pregunta que da como resultado un texto de escritura autónoma. Esta actividad nos permite observar también las características del uso de la coma en la enumeración.

No encontramos los textos escritos por niños y niñas signos indicadores de modalidad; tampoco aparecen comillas ni raya. Consideramos que estas ausencias no se relacionan con el desconocimiento sino que se deben a que los géneros textuales que se solicita escribir se vinculan con la descripción (consigna **a**) y la exposición (consigna **b**), ya que los signos indicadores de modalidad sí aparecen en los textos escritos al dictado, cuando el texto leído en voz alta incluye signos de interrogación y signos de exclamación. Por otro lado, en los textos de escritura autónoma no se observan subrayados ni alternancias tipográficas con funciones de puntuación.

El recurso de puntuación que aparece en el total de los casos es el espacio — predominantemente el espacio entre palabras—, seguido por el uso de mayúscula para indicar el inicio de la frase ortográfica y como signo de nombre propio en uno de los

casos (*Aída*). Le siguen en orden de predominancia el punto —como punto final y como punto y seguido—, y en tercer lugar, la coma. En menor medida, encontramos guiones, dos puntos y viñetas.

El espacio entre palabras<sup>51</sup>, concebido como signo de puntuación de palabras (Catach 1980) aparece en la totalidad de los textos analizados pero es un recurso sobre el cual no se reflexiona explícitamente en las entrevistas aunque subyace como problema ante una duda expresada en el contexto de la escritura al dictado (“*Alrededor*”, *¿se escribe todo junto?*). Por otra parte, en 11 de los 16 textos aparece la mayúscula indicadora de inicio de frase ortográfica, y en 9 hallamos punto —con funciones de punto final y de punto y seguido, cuando se puede ubicar como signo delimitador entre frases en el contexto del párrafo—.

En la bibliografía, tanto la mayúscula como el punto son clasificados como signos sintácticos o signos de puntuación de frase. El punto aparece en general como recurso para marcar el final del enunciado escrito, entendido como réplica de una relación dialógica —en este caso, la que se entabla entre la consigna, enunciado de la docente, y la respuesta del niño o niña<sup>52</sup>. Cabe agregar que en dos de los casos aparecen coloreadas las letras mayúsculas que indican inicio de frase; inclusive en uno de los textos lo que se colorea es la palabra completa: se configura así un recurso de puntuación no convencional pero que el escritor considera relevante en su texto, al enfatizar con el color elementos que dan inicio a la frase.

### **Usos convencionales de la puntuación en textos de escritura autónoma**

A continuación, nos concentraremos en el análisis del uso de los recursos de puntuación según criterios de convencionalidad. El trabajo de relevamiento se hará sobre el total de los textos<sup>53</sup> de cada subconjunto del corpus, dado que en general un mismo recurso puede aparecer usado de modo convencional y no convencional en un mismo texto. Es

---

<sup>51</sup> En menor medida, se observa el espacio como recurso para separar texto y paratexto, funcionando como elemento organizador de la puesta en la página.

<sup>52</sup> Como indicamos en el capítulo 1, definimos ‘enunciado’ en términos de Bajtín, como réplica producida por uno de los interlocutores de un diálogo —las fronteras del enunciado se marcan por el cambio en el sujeto de la enunciación—: en este caso, el enunciado del niño o niña está respondiendo a la consigna, enunciado producido por la docente.

<sup>53</sup> Cuando lo consideremos necesario por razones de legibilidad, se transcribirán los fragmentos citados respetando en lo posible las características de las escrituras originales (no se reestablecerá la ortografía de los términos léxicos).

decir, el uso convencional de un determinado signo de puntuación no excluye la posibilidad de que ese mismo signo aparezca usado incorrectamente en el mismo texto o se omita su colocación. Cabe aclarar que entre los usos no convencionales incluimos tanto la ubicación inexacta y la mala figuración, como el no uso de un signo cuando su inclusión en el escrito es obligatoria (por ejemplo, cuando no se coloca punto al final de la frase ortográfica).

En 11 de 16 casos podemos observar que el uso correcto del espacio entre palabras, aparece afianzado en los textos de este grupo de tercer grado, seguido por la mayúscula al inicio de la frase. Sin embargo, la elevada prevalencia de mayúscula como signo de inicio de frase no tiene correlación con la colocación del punto al final de la misma: el punto final es un signo que hallamos sólo en la mitad de la muestra. Y en menos casos aún hallamos usos convencionales de punto y seguido.

Por su parte, la coma es usada predominantemente en la enumeración; mientras que se observan menos ocurrencias de coma como signo delimitador de construcciones de sujeto y predicado, y separando prótasis y apódosis en la construcción condicional.

Se observó asimismo el uso de viñetas para organizar listas: se colocaron guiones (-) o boliches (●) para marcar el inicio de cada una de las respuestas frente a una serie de preguntas o consignas.

### **Usos no convencionales de la puntuación en textos de escritura autónoma**

En este apartado, profundizaremos el análisis de los textos de escritura autónoma en relación con los usos no convencionales o el no uso de recursos de puntuación en contextos en que la colocación del signo es obligatoria.

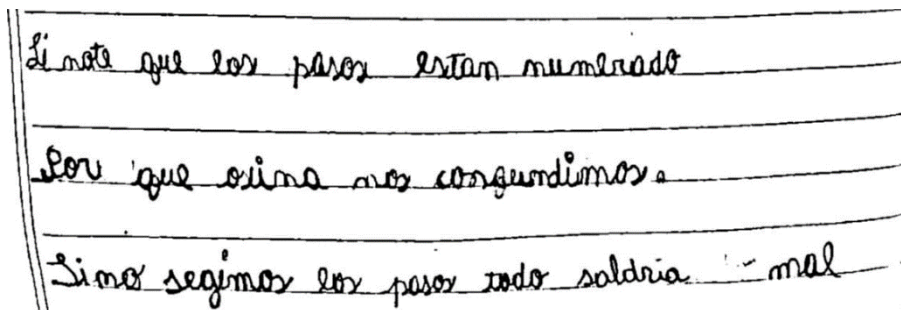
Como indicamos más arriba, en mayoría de los textos observados coexisten usos convencionales y no convencionales, entre los que incluimos la ubicación de signos en sitios imprevistos por la normativa, sin justificación lingüística, lo cual hace que, por ejemplo, se coloque coma entre verbo y complemento directo; el no uso de signos donde correspondería hacerlo; y el trazado incorrecto de signos discretos, tales como el punto y la coma. A continuación describiremos estas realizaciones focalizando los usos no convencionales de distintos signos: punto final, coma, mayúsculas, espacios entre palabras, dos puntos, guion.

- **Usos no convencionales del punto final**

El uso no convencional del punto final aparece en cerca de la mitad de los casos. En el siguiente ejemplo observamos un escrito compuesto por tres frases ortográficas que responden a las tres preguntas formuladas por la docente en las que el escritor ha colocado punto final en una sola de ellas. Por otra parte, el trazado del punto es incorrecto: la forma que observamos es la de un círculo pequeño (°) en lugar de punto (.). Este uso, que podríamos denominar vacilante, contrasta con el discurso oral de este grupo que asume el uso del punto como signo que se coloca sin dudas al final de la “oración”, concebida en estos diálogos (aunque no explícitamente) como estructura lingüística escrita.

Las preguntas de la docente son las siguientes: ¿Cuáles son los elementos necesarios para bajar a un pozo de estrellas? ¿Notaron que los pasos están numerados? ¿Saben por qué? ¿Qué sucede si no seguimos el orden indicado en el procedimiento?

El estudiante responde:



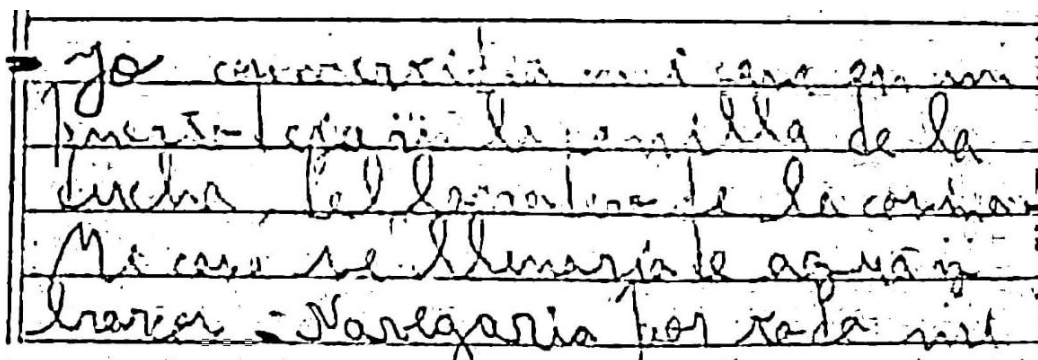
Si note que los pasos están numerados  
Por que si no nos confundimos.  
Si no seguimos los pasos todo saldría mal

Ejemplo 9.SM.EA.b

En cuando al trazado, en otros textos de este mismo grado el punto aparece lleno pero de forma ovalada, y en otros se marca no sobre la línea horizontal, sino en la parte media de la caja del renglón.

- Usos no convencionales de la coma

En cuanto a la coma en la enumeración —recordemos que se trata de un contenido previsto en los diseños curriculares de tercer grado— su uso no está estabilizado en este grupo. Cinco de 16 textos manifiesta omisiones o usos no convencionales, por ejemplo en algunas enumeraciones, aparece coma entre algunos de sus términos pero no entre otros, como vemos a continuación<sup>54</sup>:



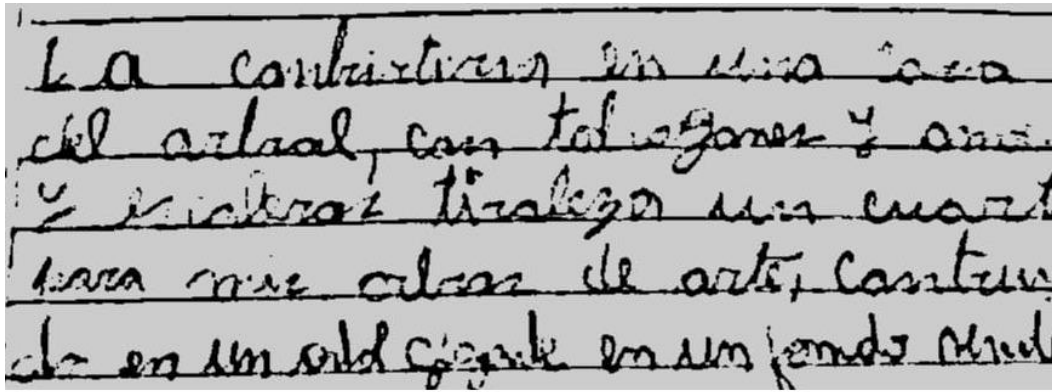
Ejemplo 7.SM.EA.a

-Yo convertiría mi casa en un puerto dejaría la canilla de la ducha, del lavadero de la cocina.

Como se observa, el escritor coloca la primera coma correspondiente a la enumeración pero no coloca coma entre las construcciones *del lavadero y de la cocina* (pudo haber colocado también conjunción aditiva para vincular el último término de la enumeración).

Otro caso de vacilación en el uso de la coma en enumeración lo encontramos en el siguiente texto:

<sup>54</sup> Los textos digitalizados no siempre pueden apreciarse con nitidez en el impreso. El acceso a las fotografías originales se incluye en Anexos.

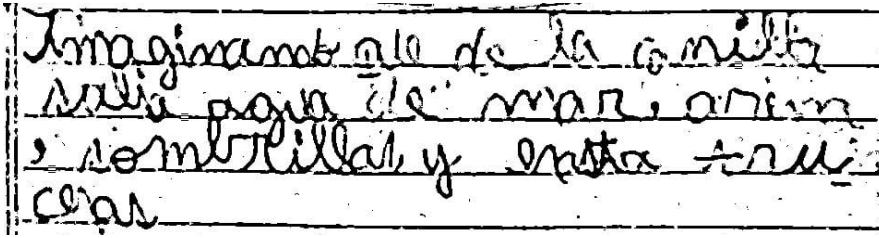


#### Ejemplo 5.SM.EA.a

La conbirtiria en una casa  
del arbol, con toboganes y amacas  
y escaleras tiroleza un cuarto  
para mis obras de arte, construi  
da en un arbol gigante en un fondo verde

Por otra parte, se ha observado un uso anómalo de la coma colocada entre predicado y argumento (por ejemplo en el texto 2.SM.EA.a: *soñando, que a la casa la rodeaba un lago*), que puede deberse al establecimiento de correlaciones entre la emisión oral y el enunciado escrito. Se considera que usos como este podrían obstaculizar la legibilidad del texto, y por eso se señala que “no debe colocarse coma entre el verbo y su complemento directo” (RAE 2010, p. 399).

Asimismo, en algunos de los textos se observa un trazado no convencional de coma: en ocasiones el signo se traza partiendo de una ubicación media o se orienta hacia la derecha. Por ejemplo, en el siguiente texto el escritor traza la coma de un modo convencional pero la ubica en un nivel medio, es decir, la coma no parte de la línea con orientación hacia abajo a la izquierda, tal como lo dicta la normativa (RAE 2010, p. 302). Por otra parte, no traza la coma pegada a la palabra inmediatamente anterior, sino que aparece en el renglón siguiente y al inicio de la línea.



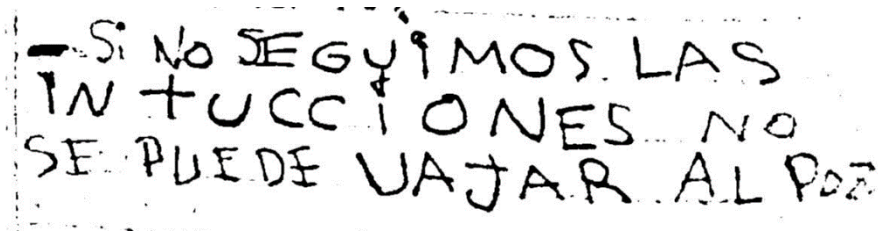
Ejemplo 1.SM.EA.a

- **Usos no convencionales de las mayúsculas**

Si bien en general el uso de las mayúsculas en los textos de la escuela SM es normativamente correcto, hemos observado casos en los que se colorean las mayúsculas que indican inicio de frase e inclusive la primera palabra completa del enunciado, como en el texto 7.SM.EA.a citado más arriba. Se trata de un uso no convencional en el sistema ortográfico actual pero admitido por la regulación académica para los textos producidos en ámbitos especiales (RAE 2010, p. 515), por ejemplo, en el campo del diseño gráfico. Es posible que el coloreado de mayúsculas también pueda explicarse en determinadas prácticas vinculadas con la didáctica de la alfabetización inicial. En ocasiones, el o la docente colorean las mayúsculas al inicio de las oraciones y otros recursos de puntuación en los textos escritos en el pizarrón, con el propósito de direccionar la atención del estudiante sobre estos elementos del sistema gráfico.

- **Usos no convencionales de espacios entre palabras**

Sólo en un pequeño número de textos se observa un uso incorrecto del elemento gráfico espacio (2 de 16 textos). Es decir, se observan pocos errores en la ubicación de espacios entre palabras: por ejemplo, en el ejemplo siguiente, el espaciado también es irregular, observándose claramente (en la segunda línea: in tucciones) al menos un caso de separación incorrecta, de ruptura de la forma ortográfica de la palabra escrita:

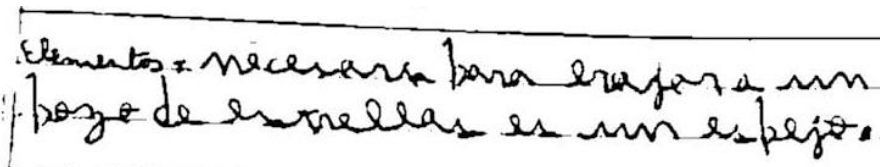


- Si no seguimos las INSTRUCCIONES NO SE PUEDE VAJAR AL POZO

Ejemplo 6.SM.EA.b

- Usos no convencionales de los dos puntos

Los dos puntos son un signo con pocas realizaciones en los escritos; solo se observa en 2 de 16 textos y en uno de ellos fue usado de modo incorrecto, como se aprecia en el siguiente ejemplo:



Elementos = necesaria para bajar a un pozo de estrellas es un espejo.

Ejemplo 5.SM.EA.b

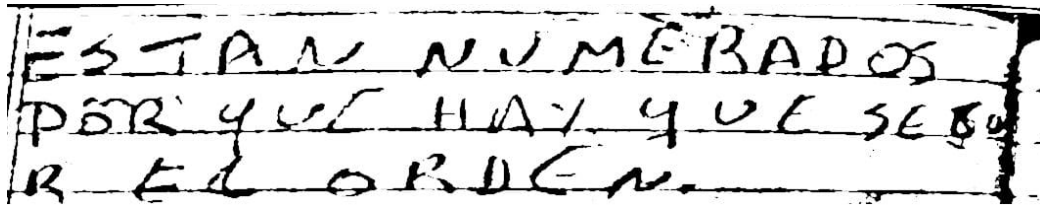
Elementos= necesaria para bajar a un pozo de estrellas es un espejo.

Aquí, los dos puntos —que aparecen entre unidades léxicas que forman un mismo grupo sintáctico— debieron ubicarse detrás de *estrellas*, ya que el signo funcionaría anunciando que ‘los elementos necesarios para bajar a un pozo de estrellas’ se explicitarían a continuación. Para este caso, la norma indica que “se escriben dos puntos ante enumeraciones de carácter explicativo, es decir, las precedidas de una palabra o grupo sintáctico que comprende el contenido de los miembros de la enumeración, y que constituye un elemento anticipador” (RAE 2010, p. 358).

Por otra parte, el signo dos puntos (:) aparece trazado de manera no convencional, asemejándose al signo matemático indicador de igualdad (=).

- **Usos no convencionales del guion signo de división de palabras**

El guion, como signo de división de palabras, aparece en solo dos textos del corpus correspondiente a la escuela SM. En uno de ellos está usado de modo incorrecto: ante el corte de una palabra en determinada línea, el guion aparece colocado al inicio del renglón siguiente, como vemos a continuación:



8.SM.EA.a

-ESTÁN NUMERADOS

POR QUE HAY QUE SEGUI

\_R EL ORDEN.

Si bien no abordaremos los problemas de separación en sílabas vinculados con la división de palabras a final de línea porque excede los objetivos de este trabajo, sería muy interesante el análisis de este tema en textos escritos de tercer grado, en el que teóricamente los estudiantes deberían haber alcanzado un conocimiento seguro por lo menos en relación con el léxico de central de los textos trabajados en el curso.

En resumen, el análisis de los textos producidos en una situación de escritura autónoma por estudiantes de tercer grado de la Escuela SM nos permite afirmar que en este grupo:

- Los problemas con los espacios entre palabras aparecen mayormente en los textos escritos en imprenta mayúscula, lo que podría sugerir que la letra cursiva —frente a la imprenta mayúscula— favorecería la delimitación visual de la palabra como unidad de la lengua escrita.
- En cantidad de realizaciones, el espacio es seguido por la mayúscula al inicio de la frase ortográfica, que se coloca en 11 de los 16 textos. Esta mayúscula en

ocasiones aparece coloreada, un uso que encontramos en contextos especiales pero que no es típico en el español escrito actual. Conjeturamos que es posible que este uso pueda explicarse en el contacto con textos publicitarios o publicaciones para las infancias o en algunas prácticas escolares relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita.

- El punto se utiliza en general como punto final, pero no siempre se coloca. En cuanto al punto y seguido como signo de separación de oraciones que conforman un mismo enunciado, se observan en número muy reducido, sobre todo porque en los textos de esta muestra los enunciados constan en general de una sola frase ortográfica. Por otra parte, y en relación con lo anterior, sólo en un caso se separaron dos construcciones de sujeto y predicado con coma (uso aceptado por la regulación académica en determinados casos).
- En cuanto a la coma en enumeración —un recurso que se espera pueda manejarse con solvencia en tercer grado—, se observan vacilaciones: no siempre se coloca o se coloca incorrectamente separando los miembros de la enumeración.
- Por último, como indicamos más arriba, en las entrevistas los niños y niñas de la escuela SM muestran que reconocen las mayúsculas, los puntos y las comas como elementos del sistema de escritura, y enuncian algunas normas ortográficas relacionadas con el uso de mayúscula, el punto al final de la “oración” —usan esta categoría— y la coma en enumeración pero este saber permanece en estado declarativo, ya que en los casos analizados, no mantiene relación directa o incidencia en la práctica de la escritura.

### III.1.3 Puntuación en textos escritos al dictado

Como señalamos al inicio de esta sección, de la escuela SM recuperamos textos de tercer grado escritos en 2020 pero en ese periodo, de clases mediadas por tecnologías, no se pudo realizar la actividad de dictado por las dificultades que se suscitaban en la conexión en vivo para esta escuela en particular. Por esta razón, el dictado se realizó con el mismo grupo —que ya estaba transitando cuarto grado— en 2021. Dado que, por cuestiones sanitarias la Escuela SM no permitió el ingreso de personas ajenas a la institución ese año, los textos fueron también recolectados a través de medios digitales y ubicados en un repositorio organizado a través de la aplicación Google Drive.

Cabe aclarar que si bien el pre proyecto de tesis preveía el trabajo con textos producidos por estudiantes de 3er grado, por las razones que ya expusimos —el CGE determinó considerar Unidad Pedagógica a los ciclos lectivos 2020 y 2021, y teniendo en cuenta que circunstancias especialísimas afectaron las actividades escolares durante 2020—, evaluamos pertinente recuperar también textos de 4to grado producidos por el mismo grupo de la escuela SM cuyos textos recolectamos durante 2020. Estos niños y niñas continuaron con la misma docente en 2021, con el fin de mantener el vínculo pedagógico (Resolución 161/21 CGE). En ese año, en contexto de “escolaridad combinada o mixta”, cumpliendo “normas de distanciamiento social establecidas por los protocolos” (Resolución 161/21 CGE), el dictado fue llevado adelante por la docente y los diálogos fueron registrados por ella por escrito, dado que —vista la situación epidemiológica— la institución no autorizó ingresos de personas ajenas a la misma.

Los textos escritos a partir de un dictado fueron producidos en el marco de las actividades que la docente de tercer y cuarto grado (Unidad Pedagógica 2020-2021) de la escuela SM acordó desarrollar en relación con el presente trabajo de investigación.

En el contexto de esta actividad, se recolectaron 12 textos que fueron digitalizados mediante dispositivo Android<sup>55</sup> por la docente a cargo del curso y procesados a través de la aplicación Drive de Google. Con respecto a las entrevistas realizadas a niños y niñas sobre el uso de signos de puntuación, vinculadas a la actividad de dictado, como dijimos, la docente realizó un registro escrito de la conversación para incorporar al presente trabajo, dado que por protocolo Covid la escuela SM no permitió el ingreso de personas ajenas al establecimiento durante 2021.

---

<sup>55</sup> Samsung A20.

La docente propuso para el dictado un texto de Ciencias Naturales que vemos a continuación. El mismo aborda los contenidos del área Ciencias Naturales que habían sido trabajados en clases anteriores por lo que contiene léxico conocido por las y los estudiantes.

### **Cómo es el cielo de día**

De día el cielo está iluminado por el sol y se ve de color celeste. Si hay nubes, se ven de color blancas. El sol es una estrella que ilumina todos los cuerpos celestes que están a su alrededor. Y es tan brillante que no podemos mirarlo directamente. ¿Nos aporta algo más? ¡Nos da calor! Gracias al sol, la temperatura de nuestro planeta es suficiente para todos los seres vivos.

¿Y qué más se puede ver durante el día? A veces también se puede ver la luna. La luna no necesita esperar a que se haga de noche para salir y por eso algunos días podemos verla muy clarito en el cielo. También podemos ver nubes que están muchísimo más cerca.

El texto dictado consta de dos párrafos: el primero está compuesto por siete frases ortográficas y el segundo, por cuatro. Por lo tanto, aparece el punto en sus diferentes manifestaciones convencionales: punto y seguido, punto y aparte y punto final. Asimismo, incluye tres oraciones interrogativas —el título, escrito sin signos de interrogación, y otras dos enmarcadas entre signos de interrogación en el escrito elaborado por la docente—; y una oración exclamativa.

Como se acordó oportunamente, el dictado se realizó según la modalidad seguida habitualmente en el curso para una actividad de este tipo: durante el dictado, la docente indica los lugares en los que hay que colocar los puntos y las comas, es decir, nombra en voz alta el signo en el momento en que aparece en la línea escrita; en cambio, no explicita cuándo las frases deben colocarse entre signos de interrogación o exclamación pues se propone que los estudiantes determinen la colocación de los signos orientados por la entonación, aunque los oyentes —como veremos luego— también reconocen la modalidad haciendo una reflexión metalingüística ante la aparición del interrogativo.

Se recolectaron 12 trabajos escritos en hojas de carpeta. En estos aparecen los siguientes recursos de puntuación: espacios, punto, signos de interrogación, signos de exclamación, coma, mayúscula, guion y dos puntos, con diferentes valores y funciones. Se previó el relevamiento de recursos de puntuación de palabras, de frase y vinculados con la diagramación de página.

Los recursos de puntuación que aparecen en el total de los casos son el espacio — predominantemente los espacios entre palabras— y el punto, seguido por los signos de exclamación e interrogación —usado con diferentes grados de convencionalidad—, la coma, el uso de mayúscula para indicar el inicio de la frase ortográfica. En menor medida, encontramos guiones signo de separación de palabras al final de línea y se colocan dos puntos en un solo caso (aun cuando este signo no aparece en el texto propuesto para el dictado). A diferencia de lo que observamos en los textos de escritura autónoma, en los textos escritos al dictado las frecuencias de uso del punto son más elevadas que en aquellos, mientras que el uso de mayúscula, signo de inicio de frase ortográfica, es sensiblemente menor al observado en textos de escritura autónoma. A continuación, desagregaremos el uso de los recursos según criterios de convencionalidad. Cabe aclarar que un mismo recurso puede aparecer usado de modo convencional y no convencional en un mismo texto.

### **Usos convencionales de recursos de puntuación en textos escritos al dictado**

Entre los recursos de puntuación que aparecen usados convencionalmente encontramos espacios entre palabras, punto (en sus funciones punto y seguido, punto y aparte y punto final), la coma, los signos indicadores de modalidad (en 8 de los 12 textos son trazados y ubicados convencionalmente) y signos como los ‘dos puntos’, que no aparecen en el texto dictado pero que el escritor decidió incluir en el paratexto, otorgándoles una función explicativa.

hoy es jueves 18 de agosto de 2021  
dictado: como es el día de día

Ejemplo 5.SM. D.

Por su parte, las mayúsculas, como signo de inicio de frase, se hallan solo en 5 de los 12 textos analizados. Por último, es de destacar que, si bien durante el dictado fueron indicados en voz alta los sitios donde debían colocarse ‘puntos’ y ‘comas’, esta estrategia no garantizó la colocación del signo en la totalidad de los casos.

Por otro lado, nos parece relevante destacar que para decidir la incorporación de signos de interrogación los estudiantes no sólo se guiaron por la entonación, sino que también atendieron a otros índices, tales como la presencia del interrogativo y el orden de los constituyentes de la frase. Así nos encontramos con cuatro casos en los que el escritor delimitó el título entre signos de interrogación aunque la profesora no leyó la frase con la entonación característica de la pregunta en español: en el texto original, la docente decidió escribir el título sin signos de interrogación —y por consiguiente, lo lee sin la entonación interrogativa, según se constata en el registro realizado el día de la actividad<sup>56</sup>— ya que se trata de una frase interrogativa que constituye el título del texto expositivo que dicta a continuación (RAE 2010, p. 248).

### **Usos no convencionales y no uso de signos de puntuación**

Como señalamos anteriormente, entre las prácticas no convencionales incluimos la ubicación de signos en sitios imprevistos por la normativa, sin justificación lingüística. En estos 12 textos aparecen la colocación de puntos entre palabras en sitios donde correspondería un blanco; el no uso de signos donde correspondería hacerlo; y el trazado incorrecto de signos discretos, observándose dificultades sobre todo en el trazado (la forma) de los signos de interrogación y de exclamación. A continuación, describiremos estas realizaciones focalizando distintos signos.

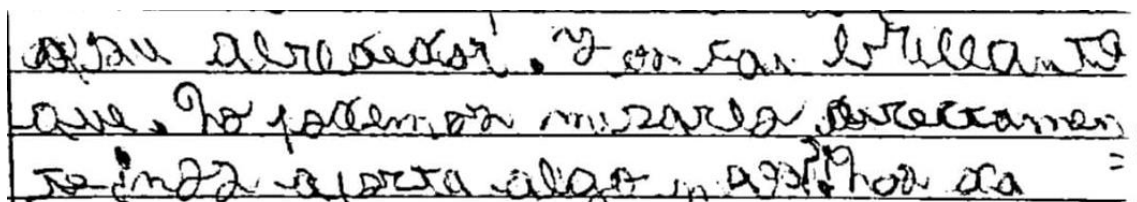
---

<sup>56</sup> El registro relacionado con la actividad de dictado se adjunta en Anexo.

- **Usos no convencionales de punto**

En 10 de los 12 textos escritos observamos dificultades para diferenciar el ‘punto y seguido’ del ‘punto y aparte’ en el dictado. En ocasiones, cuando se dictó ‘punto y seguido’ se colocó punto pero se continuó escribiendo en renglón aparte. Y a la inversa, en tres ocasiones, cuando se dictó ‘punto y aparte’, en el texto escrito al dictado aparece un punto con las características de ‘punto y seguido’, es decir, no se dejó el espacio correspondiente al cambio de párrafo sino que se continuó escribiendo sobre la misma línea. En cambio, solo un texto carece de punto final.

En menor medida, en determinados casos ocurrió que el punto apareció ubicado en un sitio donde debió haber espacio en blanco, como se observa en el siguiente texto, en el que, sin embargo, no se coloca el punto y seguido antes del signo de interrogación que da inicio a la siguiente frase ortográfica:



Ejemplo 2.SM.D

Y es tan brillante que. No podemos mirarlo directamente  
¿nos aporta algo mas?

- **Usos no convencionales de espacios entre palabras**

En 7 de los 12 textos encontramos casos de unión y separación incorrecta de palabras. Como explicamos más arriba, no se trata de textos en los que se verifique una escritura continua en la totalidad de las líneas, sino que en algunos casos la puntuación de palabras está correctamente usada y en otros, no. Observamos este fenómeno, por ejemplo, en el siguiente texto:

LA LUNA NONESESITA ES-  
PERAR A QUE SE AGA DE-  
NOCHE PARA SALIR I POR ESO  
AL GUNOS DÍA PODEMOS  
VERLA MUICLARITO EN EL-  
CIELO.

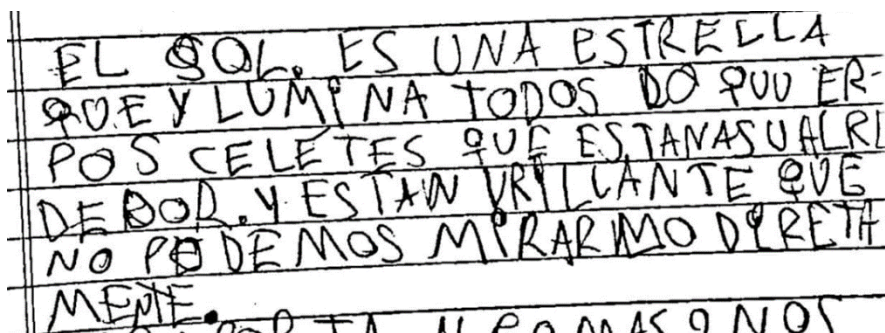
Ejemplo 4.SM.D

LA LUNA NONESESITA ES-  
PERAR A QUE SE AGA DE-  
NOCHE PARA SALIR I POR ESO-  
AL GUNOS DÍA PODEMOS  
VERLA MUICLARITO EN EL-  
CIELO.

En el texto 4.SM.D, observamos un caso de hiposegmentación (Ferreiro 2007), en que la niña une incorrectamente el adverbio de negación con el verbo conjugado (*nonecesita*); mientras que también se da una situación de hipersegmentación, cuando separa incorrectamente (*al gunos*). Es posible que al haber aprendido que la contracción *al* siempre se separa del sustantivo, segmenta esta cadena de letras en otros casos en que aparezcan en posición inicial, aun cuando no se trate de la contracción sino de la sílaba inicial de la palabra. Ferreiro (2007) describe un fenómeno similar en relación con la preposición *en*:

Cuando se aprende a separar “en”, se lo separa en todas partes. Allí donde una secuencia empieza con “en”, es como si apareciera una señal de alarma, y cualquier palabra que inicie con esa secuencia corre el riesgo de generar una segmentación indebida (2007, p. 18).

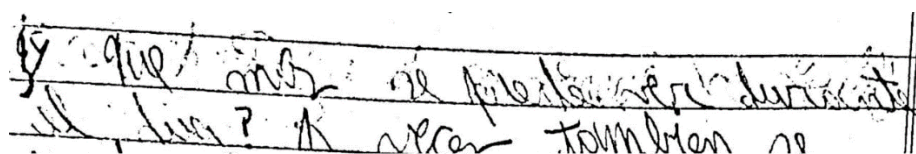
Por otra parte, en ocasiones los espacios entre palabras no se distinguen de los espacios colocados entre los grafemas, generando un efecto de escritura continua. Este fenómeno se observa por ejemplo en el siguiente texto escrito en letra imprenta mayúscula.



Ejemplo 1.SM.D

- **Usos no convencionales de signos de interrogación**

Si bien en 10 de 12 textos se colocan los signos de interrogación delimitando las frases que se identifican como interrogaciones, en la mitad de los textos dichos signos están mal ubicados o tienen defectos en el trazado. En 2 de los textos no aparecen [8.SM.D y 9.SM.D]), pero cuando aparecen, se observan vacilaciones con respecto a su uso: algunos colocan sólo el signo de inicio y no el de cierre; otros colocan sólo signo de cierre pero no el de inicio, otros los trazan volteados, como vemos en el siguiente texto:



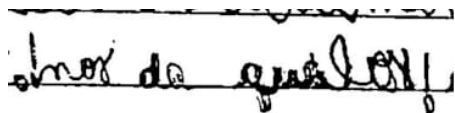
Ejemplo 6.SM.D

¿Y que mas se puede ver durante el dia?

- **Usos no convencionales de signos de exclamación**

Los signos de exclamación muestran un porcentaje de aparición más elevado que los de interrogación ya que fueron utilizados en 11 de los 12 textos, y tienen un índice de

errores menor que el observado en el uso de los signos de interrogación. En general aparecen usos no convencionales vinculados a la forma de los signos de apertura y cierre; también es frecuente la no colocación del signo de apertura. En el siguiente caso, por ejemplo, el signo de apertura tiene la forma que corresponde al signo de cierre.

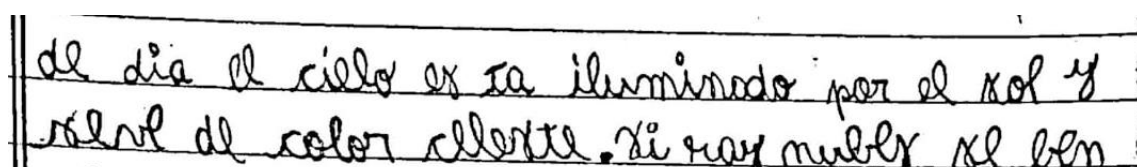


Ejemplo 5.SM.D.

!nos da qualos!

- **No uso de mayúsculas**

En la mitad de los textos observamos el no uso de mayúsculas en el inicio de la frase ortográfica, tanto en la modalidad aseverativa como en las modalidades interrogativa y exclamativa. En el siguiente texto se omite la mayúscula al inicio de la frase con la que comienza el texto.

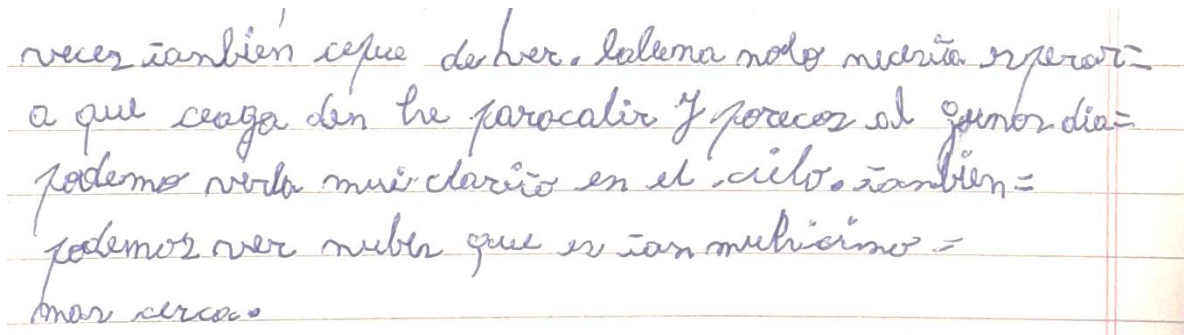


Ejemplo 5.SM.D

de día el cielo es ta iluminado por el sol y  
seve de color celeste. (...)

- **Usos no convencionales de guion**

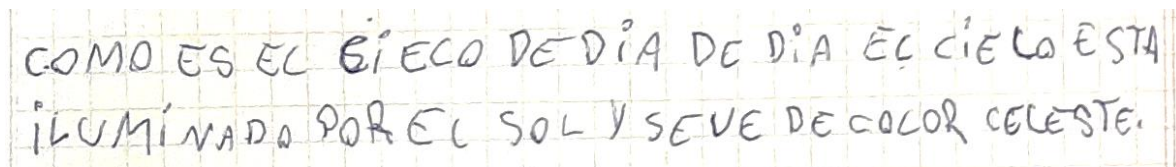
Asimismo, se observaron usos no convencionales del guion, signo de división de palabra a final de línea, en 3 de los 12 textos escritos al dictado. Se relevaron problemas de figuración (se usa el signo matemático [=] en lugar de [-]) y de ubicación. En el siguiente texto podemos observar que se coloca el signo de división de palabra —con figuración no convencional— al final de todas las líneas del texto, independientemente de que exista división o no.



Ejemplo 8.SM.D

- **Usos no convencionales de espacio entre texto y paratexto**

En 3 de los 12 textos encontramos dificultades para diagramar el texto de modo que el título quede diferenciado del cuerpo principal, escrito en línea aparte y separado por espacio en blanco correspondiente a puntuación de página (Catach 1980). En el siguiente ejemplo, no se usa el espacio en blanco convencional para separar el título del cuerpo del texto.



Ejemplo 9.SM.D

COMO ES EL CIELO DE DIA DE DIA EL CIELO ESTA  
ILUMINADO POR EL SOL Y SEVE DE COLOR CELESTE.

- **No uso de coma**

Por último, las dificultades con las comas se relacionan sobre todo con la no inclusión del signo en el texto: en más de la mitad de los textos, no se observa la primera coma dictada.

### **Escuela SM: Conclusiones parciales**

A diferencia de lo que observamos en el conjunto de textos de escritura autónoma, en esta primera aproximación vemos que si bien hay coincidencia en la generalización del uso de espacios —con distintos grados de convencionalidad— en todos los textos escritos al dictado, los puntos y las comas aparecen también casi en la totalidad de los textos; mientras que en los textos de escritura autónoma los porcentajes de aparición de estos signos era menores (en la mitad de los textos aparecía el punto y sólo un tercio incluía coma). Esta diferencia podría explicarse en el hecho de que la docente, por razones didácticas, decidió indicar en voz alta la aparición de estos signos en el texto leído (en una lectura estándar en voz alta, los signos de puntuación no se vocalizarían).

En cambio, el uso de mayúsculas como indicador de inicio de frase ortográfica cae a la mitad con respecto al porcentaje de uso en los textos de escritura autónoma (donde alcanzaba casi el 70 por ciento de las realizaciones). Además del hecho de que las mayúsculas no se indicaron en voz alta en este caso, quizá podamos relacionar este fenómeno con las observaciones realizadas en Desinano (1997) citadas en el capítulo 1, en las que se encontró que en los escritos constituidos por frases sueltas (denominados “textos discontinuos”) las oraciones ortográficas aparecían bien delimitadas con mayúscula inicial y punto final; mientras que en aquellos textos en las frases establecían relaciones de cohesión entre sí se observaban menos realizaciones de signos de puntuación. Es posible que en este caso, la demanda cognitiva vinculada a la escritura de un texto al dictado, en el cual las oraciones aparecen encadenadas, constituyendo un discurso completo, haya obturado la posibilidad de conceptualizarlo como compuesto por distintas frases ortográficas, las cuales normativamente deben estar marcadas por mayúscula inicial y punto al finalizar. Esta situación contrasta con los discursos de niños y niñas durante las entrevistas, quienes enunciaron sin hesitación la convención que indica que las oraciones (gráficas) se inician con mayúscula.

Por otra parte, los signos de interrogación y de exclamación, cuya presencia en el texto dictado no fue indicada en voz alta, tienen un porcentaje de aparición elevado en los textos producidos al dictado. En general, los niños y niñas pueden direccionar la atención a la entonación y a otros elementos lingüísticos indicadores de modalidad<sup>57</sup> y colocar los correspondientes signos en la forma escrita, con diferentes grados de convencionalidad.

El guion signo de división de palabras es en la actualidad un recurso exclusivo de la escritura manuscrita que aparece usado en un porcentaje importante de los textos — supera al número observado en textos de escritura autónoma—, aunque con diferentes grados de adecuación a las normas institucionalizadas. La decisión de colocar guion es exclusiva del escritor o escritora en cada caso, ya que depende del desarrollo de su escritura particular en el espacio de la hoja: no puede ser dictado.

Al igual que en los textos de escritura autónoma, el espacio entre palabras es el recurso de puntuación más usado en este grupo de textos, aunque persisten vacilaciones en algunos casos en los que se observan uniones y separaciones incorrectas. En el registro que da cuenta de los diálogos que establecieron en torno de la actividad de dictado, aparecen preguntas en que se manifiestan dudas con respecto a la ubicación del espacio entre palabras.

Tampoco se pudieron resolver en todos los textos los problemas de organización de página en cuanto al uso del espacio en blanco para diagramar la ubicación del paratexto con respecto al cuerpo del texto.

---

<sup>57</sup>Rodríguez Ramalle (2005, p. 469 y ss.) señala que “la modalidad, a diferencia de otras categorías gramaticales, como por ejemplo el tiempo y el aspecto, no se materializa únicamente en unos determinados afijos flexivos, sino que se manifiesta a través de un conjunto de estructuras e índices sintácticos que afectan a la oración entera (...). Cada uno de los distintos tipos de modalidad puede recibir su expresión mediante diversos recursos lingüísticos: la entonación, el orden, la presencia de operadores interrogativos y exclamativos, el uso de tiempos verbales específicos y la selección de ciertos adverbios son ejemplos de índices y marcas asociadas con las modalidades”.

## III.2 ESCUELA FH

### III.2.1 Los recursos de puntuación en las entrevistas

Iniciamos el análisis de los datos obtenidos en la escuela dependiente de Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (en adelante, escuela FH) haciendo referencia a los conceptos sobre puntuación que se ponen de manifiesto en la entrevista con 16 niños y niñas de tercer grado. En dicha escuela la entrevista semiestructurada se produjo durante el mes de octubre de 2021 en el transcurso de la clase presencial en la cual se realizó la actividad de dictado. Asimismo, haremos referencia al intercambio que se registró durante la actividad de dictado, entre los niños y niñas y la maestra.

La entrevista (en situación de presencialidad) se inició con una pregunta tendiente a indagar de qué modo los y las integrantes de este grupo estaban construyendo el concepto de signo de puntuación. En el intercambio surgieron términos metalingüísticos en su discurso, tales como *palabra, oración, punto, coma, pausa, acento, texto, tema, mayúscula, signos de exclamación*. Pero también hubo quienes expresiones genéricas para hacer referencia a enunciados escritos tales como “cosa” o “algo”.

Al igual que en la entrevista con los niños y niñas de la escuela SM, aparece en este diálogo la noción de la coma como elemento que *separa* “palabras” u “oraciones” y también “cosas”. Sin embargo, el punto no se relaciona con funciones demarcativas, sino que se lo define como recurso de finalización del texto: es el único signo al que se le asignan, en este intercambio, funciones pragmáticas, orientadas al lector.

Al inicio de la conversación, ante la primera pregunta de la entrevistadora —*¿Cuáles son los signos de puntuación?*—, se nombraron “los puntos, las comas y los acentos”. Luego la entrevista se orientó a los usos: en este tramo hallamos ideas relacionadas con el concepto de puntuación como indicación para la lectura oral, y abordajes más vinculados a la organización de la información en el texto. Así, mientras que una niña expresó que el punto se usa “cuando querés hacer una pausa”, otra acotó: “Cuando querés cambiar de tema”. En este mismo sentido, una tercera niña señaló que el punto se coloca “cuando estás a punto de terminar una parte del texto y después seguís”, haciendo referencia aparentemente al punto y seguido, pero sin nombrarlo como tal. En

otra intervención, un niño comenta que usa el punto cuando quiere “hacer una pausa o separar una oración o, por ejemplo, acá (señalando una hoja de su cuaderno) poner punto y escribir abajo, no al lado”. Esta observación llevó la conversación hacia los distintos tipos de puntos. Sobre si existiría una diferencia entre *escribir abajo* y *escribir al lado*, una niña especificó: “Se llaman punto y abajo, y punto y seguido y punto final”. Ante una pregunta sobre el uso del punto final, otras estudiantes acotaron que “el punto final es como ponerle fin a una historia” y “es como cuando alguien sabe que algo terminó”. También apareció un concepto de punto final basado en criterios pragmáticos: “El punto final es para cuando hacés un texto que lo terminás, para que sepan que ahí lo terminaste”.

Entrevistadora: ¿Hay una diferencia entre escribir abajo y escribir al lado?

Estudiante 6: Se llaman punto y abajo, y punto y seguido; y punto final.

Entrevistadora: ¿Cuándo ponemos el punto final?

Estudiante 6: Cuando terminamos.

Estudiante 7: El punto final es como ponerle fin a una historia.

Estudiante 8: Es como cuando alguien sabe que algo se terminó.

Estudiante 9: Punto final y no escribís nada, ni abajo ni seguido. Y chau no seguimos escribiendo.

Estudiante 10: El punto final es para cuando hacés un texto que lo terminás, para que sepan que ahí lo terminaste.

Con respecto a la coma, se la identifica, como indicamos más arriba, como un recurso que sirve para *separar* palabras haciendo referencia casi exclusivamente al uso en enumeración. Ante la pregunta sobre la colocación de coma, las respuestas ponen de manifiesto un discurso metalingüístico incipiente, con vacilaciones e imprecisiones en los conceptos pero incluyendo ejemplos significativos: “Cuando cambiás de tema, pero seguís hablando de la misma cosa; por ejemplo, estoy hablando de plantas pero sigo hablando de otra planta”; “Cuando tengo que separar algo; por ejemplo, quiero hacer

ensalada de frutas y lo quiero escribir. Pongo: tal cosa... coma, tal cosa... coma (...)", dice un niño y luego, ante el pedido de la entrevistadora, precisa más el ejemplo: "Naranja, coma; banana, coma". También aparecieron definiciones relacionadas con la entonación: "(La coma) es un descanso chiquito".

Entrevistadora: ¿Y las comas? ¿Cuándo ponen una coma?

Estudiante 11: Es un descanso chiquito.

Estudiante 7: Cuando queremos separar palabra por palabra.

Estudiante 10: Cuando cambiás de tema, pero seguís con la misma cosa. Por ejemplo, estoy hablando de las plantas, pongo coma pero sigo hablando de otra planta.

Estudiante 12: Cuando tengo que separar algo. Por ejemplo, quiero hacer ensalada de frutas y lo quiero escribir. Pongo, tal cosa... coma, tal cosa... coma.

Entrevistadora: ¿Qué decís, por ejemplo?

Estudiante 12: Naranja, coma; banana coma.

La coma fue definida también como signo indicador de modalidad: "Si la seño se está enojando, dice más fuerte las palabras y ahí pongo la coma". Pero ante este aporte, otra estudiante corrigió: "Cuando alguien grita pongo signo de exclamación".

Entrevistadora: ¿Alguno de ustedes quiere contarme algo más acerca de los puntos, las comas? ¿Alguna otra idea?

Estudiante 14: Cuando alguien se enoja...

Entrevistadora: ¿Y cómo lo escribís, por ejemplo?

Estudiante 14: Si la seño se está enojando dice más fuerte las palabras y ahí pongo la coma.

Estudiante 7: Cuando alguien grita pongo un signo de exclamación.

En este momento, se menciona por única vez un recurso que no aparece incluido en esta conversación dentro de la categoría ‘signos de puntuación’. Se trata de un signo que, sin embargo, está presente en los textos de escritura autónoma de este grupo de tercer grado, como veremos más abajo.

En cuanto al intercambio registrado durante el dictado<sup>58</sup>, el cual se realizó leyendo en voz alta palabra por palabra y enunciando los signos punto y coma, se expresaron dudas con respecto a la diagramación de la página al momento de continuar la escritura después del punto y seguido (*¿Dónde escribo?*) y en los casos en que termina la línea y no se puede escribir la palabra completa al final del renglón. También se formularon preguntas vinculadas al uso de mayúscula: se dudaba de si la mayúscula se coloca después de punto o después de coma.

Como observamos más arriba, el discurso de niños y niñas da cuenta de un conocimiento metalingüístico en el que coexisten aspectos de la normativa ortográfica enseñada explícitamente en el aula y saberes elaborados en el contexto de su reflexión propia, como cuando la niña propone que “el punto final es como ponerle fin a una historia”. Y, de modo semejante a lo que hallamos en la escuela SM, en los textos el uso de la puntuación en los textos de la escuela FH adquiere características propias, que pueden coincidir o no con los enunciados que recogimos en las entrevistas.

### **III.2.2 Puntuación en textos de escritura autónoma**

Entre los datos obtenidos en la escuela FM durante los meses de septiembre y octubre de 2021, encontramos textos escritos tanto en cuadernos (de hojas pautadas, con márgenes y renglones impresos) como en otros soportes, tales como hojas blancas lisas de tamaño A4 y papel afiche.

De esta institución hemos realizado una selección para determinar el corpus a analizar. Tomaremos textos de escritura autónoma en cuadernos de hojas rayadas desarrollados a partir de una consigna de escritura; y textos de escritura autónoma en hojas lisas blancas producidos con el propósito de integrar un póster a ser exhibido en el aula.

Tanto los textos escritos en cuadernos como los textos incluidos en el póster fueron realizados antes de las visitas de la tesista a la escuela. La cantidad de textos escritos en

---

<sup>58</sup> Se incluye en Anexo el registro correspondiente a esta actividad.

cuadernos es sensiblemente menor que la de textos en lámina, ya que la tarea de escritura autónoma en cuadernos se realizó durante el periodo de asistencia en “burbuja” durante la pandemia<sup>59</sup>.

En cuanto a los textos producto de un dictado realizado por la docente, se escribieron en el marco de las actividades vinculadas con la producción de muestras para el trabajo de indagación. Como indicamos más arriba, uno de nuestros propósitos fue observar si existían diferencias en el uso de la puntuación en la escritura de textos que implican la puesta en marcha de estrategias diversas.

Se realizaron observaciones directas de todos los textos y se tomaron fotografías con dispositivo electrónico<sup>60</sup> con el fin de integrarlos al repositorio digitalizado de datos obtenidos para esta tesis.

#### *a) Escritura en cuadernos*

El primer conjunto de textos a analizar corresponde a un trabajo de escritura autónoma (EA) producido a partir de la siguiente consigna (a):

*Escribe un breve texto sobre los impactos ambientales que produjo la construcción del túnel.*

Se trata de 4 textos escritos en los cuadernos de uso diario, con hojas pautadas con márgenes y renglones, vinculado con un contenido que se trabajó en clase. Los textos están escritos tanto en letra cursiva como en imprenta mayúscula.

Los recursos de puntuación más usados en esta muestra son los espacios entre palabras, seguidos por el punto. La mayúscula aparece solo en la mitad de los casos, es decir que no se estaría correlacionando con el uso de punto.

Como en la muestra analizada en primer término, en este subconjunto de textos también suelen coexistir, en un mismo escrito, usos convencionales y no convencionales de un mismo recurso de puntuación.

---

<sup>59</sup> Las características de la modalidad “burbuja” se detallan en el capítulo II.

<sup>60</sup> Dispositivo Samsung A31.

### **Usos convencionales observados en textos de escritura autónoma en cuadernos**

En los usos convencionales que relevamos encontramos la ubicación correcta de espacios entre palabras en 3 de los 4 textos recuperados, la colocación de punto final en 2 de los 4 textos y el uso de mayúscula índice de frase ortográfica en 2 de los 4 textos. En cuanto al punto y seguido, se usa solo en 1 de los 4 textos, al igual que el punto y aparte, que aparece en 1 de los 4 textos, separando unidades que podrían ser interpretadas como párrafos. Asimismo, hallamos coma en un caso y en otro texto se usa guion signo de división de palabras a final de línea.

### **No uso y usos no convencionales observados en textos de escritura autónoma en cuadernos**

Al igual que en la muestra correspondiente a la escuela SM, en este grupo hemos observado, aun en un mismo texto, usos convencionales y no convencionales del mismo signo de puntuación.

Entre las prácticas no convencionales en este conjunto de textos, incluimos no uso de mayúsculas o su uso no convencional, el no uso de punto, y en un caso un subrayado que al parecer no se vincula con ningún propósito de resalte.

A continuación, focalizamos en los usos relevados.

- **Usos no convencionales de punto**

El uso del punto no es uniforme en los textos. Por ejemplo, en el texto 4.FH.EA.a, el escritor coloca punto y seguido pero no punto final, dejando que sea el blanco gráfico el que cierre el texto. El texto 1.EA(a) se organiza en unidades que podríamos clasificar como párrafos, pero el escritor coloca punto solo al final del primer párrafo; no coloca punto final.

- **Usos no convencionales de mayúsculas**

Dos textos, escritos en letra cursiva, usan la mayúscula como índice de inicio de frase ortográfica, aunque uno de ellos [texto 2.FH.EA.a] ubica una mayúscula en un inicio de una línea pero que no corresponde con el inicio de una nueva frase ortográfica. Los otros dos, uno en imprenta [3.FH.EA.a] y uno en cursiva [1.FH.EA.a], no usan mayúsculas como índice de inicio de frase ortográfica<sup>61</sup>.

Ejemplo 2.FH.EA.a

- **Usos no convencionales de espacios entre palabras**

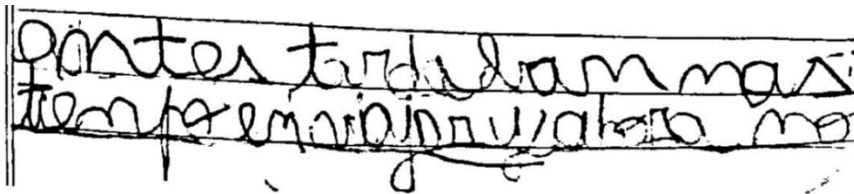
La mayoría de los textos de escritura autónoma en cuadernos (3 de 4 textos) maneja con solvencia el espacio entre palabras, con una excepción: un texto escrito en letra imprenta en el cual las diferencias entre los espacios entre grafemas y los espacios entre palabras son prácticamente imperceptibles.

Ejemplo 3.FH.EA.a

<sup>61</sup> Las imágenes de los textos citados se incluyen en Anexo.

- **Uso no convencional del subrayado**

El texto 1.FH.EA(a) subraya algunos grupos de palabras pero de manera al parecer aleatoria, sin función aparente: no delimita expresiones ni resalta términos con propósitos definidos.



Ejemplo 1.FH.EA.a

antes tardaban nas

tiempo enviajar y ahora no

- **Uso no convencional de flecha**

En el texto 4.EA.a se utiliza de modo no convencional la flecha, un signo icónico reservado en general para usos en esquemas conceptuales y cuadros. En este caso, la flecha une la palabra *texto* —ubicada en una posición paratextual— con la respuesta a la consigna: podría ser interpretado como un uso redundante, ya que la yuxtaposición de consigna y respuesta garantizaría que el lector establezca relaciones entre ambas.

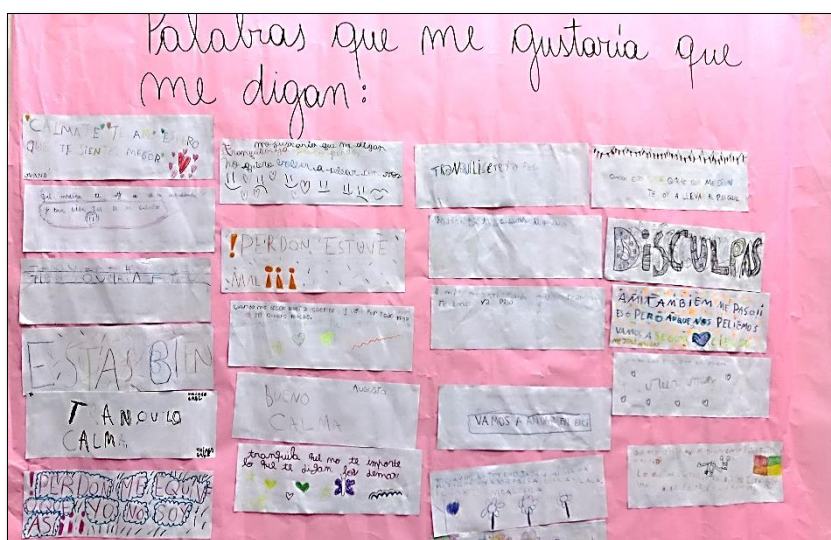
***b) Escritura autónoma en póster***

Decidimos incluir un conjunto de textos de escritura autónoma que formaban parte un póster expuesto en una de las paredes del aula porque consideramos que nos permitiría observar si las características de la superficie que soporta la escritura, junto con la finalidad que se otorga a la tarea, incide o no en las soluciones que va encontrando el escritor frente a problemas de organización de la información en la lengua escrita.

Los textos que integraban el póster fueron producidos a partir de una consigna propuesta en el marco del taller de Educación Sexual Integral, y que invitaba a niños y niñas a escribir las palabras que les gustaría oír en situaciones de enojo o angustia.

El póster estaba constituido por 22 textos escritos sobre hojas blancas A4, realizados por distintos escritores y escritoras. Dada la naturaleza del objeto, entre los recursos de puntuación relevados en primera instancia incluiremos también el color.

A continuación, insertamos la imagen del póster completo, para luego ir considerando los diferentes textos por separado:



Entre los textos que encontramos en el póster el recurso, de puntuación más frecuentemente usado es el espacio en blanco (aparece en 22 de los 20 textos que integran el póster): tanto en su uso convencional como espacio entre palabras como en un uso no convencional que observamos en estas realizaciones y que se vincula con delimitar constituyentes de la frase.

En menor medida encontramos signos de exclamación (en 3 de 22 textos) y en un mínimo de los casos hallamos puntos, comillas y usos vinculados con la tipografía y el color.

Es minoritario el uso de mayúscula como signo de inicio de frase ortográfica: lo hallamos en un solo caso.

Dadas las características del soporte de escritura, en la descripción de la puntuación que relevamos en el póster, agregaremos una tabla para incluir usos clasificados por la normativa como ‘especiales’ —aunque no erróneos—, propios del campo del diseño y el arte (RAE 2010, p. 516).

### **Usos convencionales en escritura en póster**

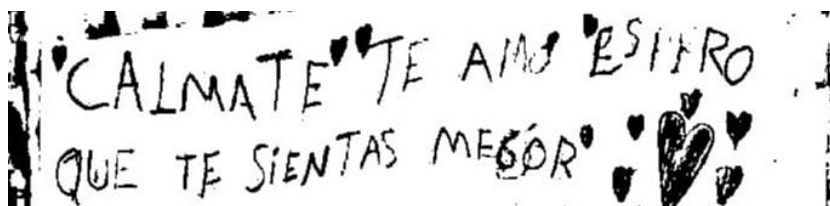
En 19 de 22 textos que integran el póster, los límites de las palabras gráficas están marcadas a partir del uso convencional de los espacios en blanco. El punto final se usa solo en 2 textos y la mayúscula signo de inicio de frase la encontramos solo en una oportunidad

### **Usos especiales y usos no convencionales**

A continuación, describimos usos especiales y usos no convencionales relevados en los textos incluidos en el póster.

- **Uso no convencional de comillas**

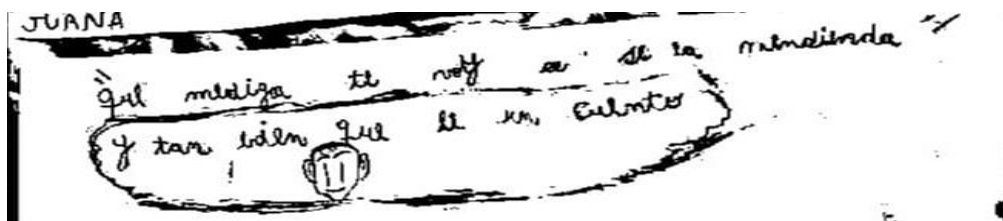
Las comillas aparecen en dos textos, usadas en ambos de modo no convencional. Por ejemplo, en el texto 1.FH.b las comillas son el único recurso usado para delimitar las tres construcciones de sujeto y predicado escritas en la hoja en blanco, con figuración no convencional: en lugar de las formas establecidas para este signo [“ ”] usa signos en forma de corazón, colocados correctamente a la altura correspondiente a las comillas dentro de la caja del renglón.



Ejemplo 1.FH.EA.b

Por otro lado, el texto 2.FH.EA.b usa las comillas para delimitar un segmento determinado del enunciado frente a un segundo grupo —que incluye los conectores aditivos— que resulta encerrado en un diagrama de color, delimitando así dos bloques de sentido o dos situaciones que el escritor identifica positivamente. Ante la pregunta ¿Qué palabras te gustaría que te dijeran?, el enunciador en primera persona responde: “que me diga te voy a hacer la merienda” y también que lea un cuento.

En ambos textos las comillas aparecen vinculadas a la marcación del discurso referido, aunque con menos exactitud en 2.FH.EA.b, ya que dentro del primer segmento entrecorillado el escritor coloca también el enunciado que introduce el enunciado ajeno.



Ejemplo 2.FH.EA.b

“que me diga te voy a hacer la merienda”

y tan bien que le un cuento

- **Usos no convencionales y usos especiales de espacio, tipografía y color**

Como indicamos más arriba, los espacios entre palabras son un recurso convencionalmente usado en la mayoría de los casos, salvo en el texto 3.FH.EA.b, escrito en imprenta mayúscula, en el cual no se diferencian los espacios entre palabras de los espacios entre grafemas: tienen todos similar longitud.

Comentario aparte merece el uso del espacio como delimitador de constituyentes o para marcar la inclusión de un discurso referido. Por ejemplo, los textos 7.FH.EA.b y 18.FH.EA.b ubican en líneas diferentes la frase introductoria y el discurso referido, sin colocar comillas.



Ejemplo 7.FH.EA.b

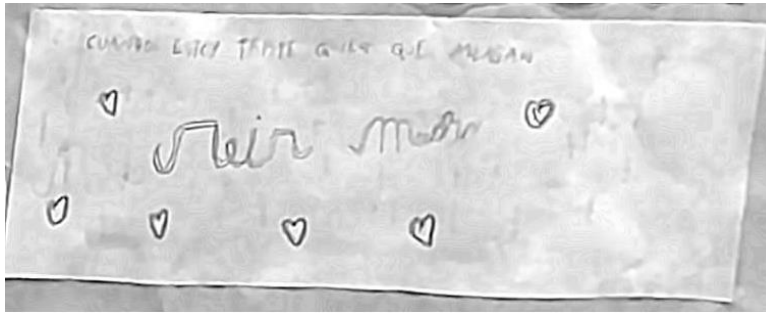
me gustaría que me digan

Tranquilo ya paso perdon

No quiero bolber a pelear con vos

En el texto 18.FH.EA.b, presentado arriba, se combinan el uso del espacio y el color para indicar la inclusión del discurso referido, sin colocar comillas (el signo cuyo uso sería convencional en este caso): el texto introductorio en primera persona está escrito en negro y el discurso referido aparece escrito con color. Una estrategia similar utiliza el escritor del texto 13.FH.EA.b [incluido en Anexo].

El espacio en blanco se combina también con la tipografía para delimitar y resaltar una expresión. Por ejemplo, en el texto 21.FH.EA.b [CUANDO ESTOY TRISTE QUIERO QUE ME HAGAN *reír mucho*], el blanco separa y ubica en línea aparte la construcción de infinitivo con el fin de otorgarle prominencia. La tipografía juega un rol importante también ya que la construcción de infinitivo, además de aparecer delimitada por los blancos, adopta una tipografía diferente de la del resto de la frase: la letra es cursiva y más grande frente a la redonda.



Ejemplo 21.FH.EA.b

CUANDO ESTOY TRISTE QUIERO QUE ME AGAN

*reir mucho*

- **Usos no convencionales de signos de exclamación**

En los tres textos en que aparecen [6.FH.EA.b, 8.FH.EA.b y 20.FH.EA.b], los signos de exclamación aparecen invertidos: en dos de ellos se abre la expresión con un signo con figuración de cierre, y se cierra con tres signos con figuración de apertura<sup>62</sup>; en el tercero la expresión se cierra con dos signos contiguos: uno de cierre y otro de apertura (!:).

En el texto 8.FH.EA.b podemos ver un ejemplo de uso no convencional de signos de interrogación con doble figuración invertida:

---

<sup>62</sup> La Ortografía de la RAE (2010, p.393) reconoce usos especiales de los signos de interrogación y exclamación: “En textos con fuerte carga expresiva, como los publicitarios o los propios de registros informales, es posible escribir dos o tres signos de exclamación para indicar mayor énfasis en la expresión exclamativa: *¡¡¡Traidor!!!*”.



Ejemplo 8.FH.EA.b

!PERDON ESTUVE

MAL!!!

- **Uso no convencional de guion**

En 6.FH.EAb, el único caso relevado, el guion signo de división de palabra a final de línea adopta la forma signo matemático [=], una realización no convencional que ya observamos en textos de la escuela SM.



Ejemplo 6.FH.EA.b

!PERDON ME EQUIV=

OQUE YO NO SOY

ASI!!!

- **No uso de coma**

Si bien la coma es reconocida como signo de puntuación por los niños y niñas de la escuela FH —como signo que indica que debe hacerse una pausa (en la lectura en voz alta) y en sus funciones como delimitadora de ítems en la enumeración<sup>63</sup>—, el recurso no se observa en los textos. Si bien aparecen estructuras que requerirían la separación con comas —expresiones equivalentes relacionadas con pedido de disculpas, por ejemplo— estas solo son separadas por espacios en blanco de longitud similar a la de los espacios entre palabras. Es posible que la coma se haya asociado en este grupo solo con la organización de enumeraciones de objetos concretos.

- **No uso de punto**

Con respecto al punto final, sólo 2 de 22 textos en el póster que cierran con este signo. En cuanto al punto y seguido, aunque la mayoría de los textos que carecen de punto tienen carácter discursivo y debieron incluir algún tipo de delimitación (punto, coma o dos puntos) entre las frases que los integran y el cierre del enunciado, el signo no aparece: sin embargo, el escritor se esfuerza por dar forma al texto y utiliza otros recursos.

Por ejemplo, el texto 22.FH.EA.b se organiza solo a partir de blancos gráficos pero su estructura es muy compleja: incluye por un lado una reformulación de la consigna y la respuesta, que a la vez incorpora un discurso referido. Este escritor separa con un blanco ambas estructuras, que quedan así claramente diferenciadas en el espacio de la hoja.



22.FH.EA.b

---

<sup>63</sup>El uso de la coma para separar los elementos de una enumeración se documenta desde el Renacimiento, junto con el surgimiento de la coma en su forma curva [,] (RAE 2010, p. 302).

QUE ME GUSTARÍA QUE ME DIGAN CUANDO ESTOY TRISTE Y  
ENOJADO

LO QUE ME GUSTARÍA ES QUE ME (DIGAN) ESTA BIEN  
VAMOS A ARREGLAR LO QUE ROMPISTE

En tanto, un número reducido de los textos que integran el póster son enunciados breves o configurados como listas y la delimitación está indicada blancos, por lo que la ausencia de punto no se considera un error.

En resumen, en este grupo, tanto en los textos de escritura autónoma en cuadernos como en los textos del póster encontramos una distribución similar de recursos de puntuación:

- El espacio en blanco es el recurso de puntuación más usado, en sus funciones convencionales de delimitador de palabras y párrafos, y no convencionales, adoptando los roles de otros signos existentes en el repertorio actual del sistema.
- Le siguen los puntos, en general puntos a final del enunciado; y las mayúsculas signo de inicio de frase; y en menor medida las comas (hallamos un solo uso de coma sobre un total de 26 textos).
- El guion signo de división de palabras a final de línea, que hoy es un signo exclusivo de la escritura manuscrita, es usado en este grupo de textos con muy poca frecuencia, una sola realización, con características no convencionales.
- Tampoco es convencional el uso del subrayado en el texto 1.FH.EA.a ya que no parece que esté siendo usado para resaltar unidades lingüísticas con una finalidad en particular.
- Los signos de exclamación se usan adecuadamente, delimitando ambos extremos de la expresión, pero aparecen invertidos en todos los casos.

Con respecto a los textos incluidos en el póster, los requerimientos genéricos planteados por la consigna hicieron que los escritores y escritoras encontraran diferentes soluciones para organizar sus textos:

- La necesidad de incluir la palabra de otro los llevó a ensayar el uso de distintos recursos para marcar el discurso referido. En algunos casos, se manifiesta el conocimiento de las comillas como signo cuya finalidad principal es justamente esa pero, si bien son observables en los textos, aparecen vacilaciones vinculadas tanto a la forma del signo como a la determinación de los segmentos verbales que deberían delimitar (las palabras referidas, esas palabras que les gustaría oír en un momento de desasosiego). En otros textos, el aparente desconocimiento de la existencia de un signo de puntuación específico para incluir el discurso referido hizo que los escritores echaran mano a otros recursos —con los cuales quizá tenían más familiaridad—, tales como el espacio y el color, para diferenciar la palabra propia de la palabra del otro.
- Consideramos que si bien la hoja lisa propició la aparición de diseños especiales tendientes al realce de determinadas expresiones, fue sobre todo la situación retórica la que hizo que estos escritores noveles trabajaran sobre la escritura tratándola como una lengua visual que debe disponer gráficamente la información de un modo tal que quien mire, quien lea ese póster, esos textos, pueda comprenderlos.

Frente a esta ostensible orientación hacia el receptor del póster, expuesto en la pared del aula, el escrito en el cuaderno quizá mereció menor atención en cuanto a la organización del texto, con un solo destinatario presupuesto —la maestra— que realizaría una lectura privada en presencia del escritor. Asimismo, es posible que en el caso de los textos escritos en el cuaderno, dadas las condiciones presupuestas, subyazca una concepción de escritura más subordinada a la oralidad, con lo cual bastaría anotar los grafemas para que el lector recupere los sonidos de las palabras y con ellas los sentidos del texto, sin atender con tanto detalle a la organización visual, tributaria de la delimitación de unidades y la jerarquización de la información que permiten los recursos de puntuación.

### III.2.3 Puntuación en textos escritos al dictado

El texto dictado fue seleccionado por la docente responsable del grado, según criterios relacionados con los contenidos que se estaban desarrollando en ese momento del año escolar. El dictado lo realizó la maestra, en el marco de las actividades que acordó con la tesista, vinculadas a la producción de muestras para el presente trabajo. Durante el dictado, la docente siguió la modalidad habitual de trabajo en el curso: se realizó palabra por palabra y se indicaron en voz alta los signos punto y coma. A medida que transcurría el dictado iba recordando normas de ortografía, tales como el uso de mayúscula después de punto, la convención de continuar escribiendo en la misma línea después del punto y seguido, y el uso de guion para indicar la división de la palabra al final del renglón.

Todos los textos producidos fueron digitalizados mediante dispositivo Android por la tesista. Se recuperaron 16 trabajos.

#### *Texto dictado*

Pensá en el pico del colibrí. Está hecho especialmente para beber el néctar de las flores. De igual manera, todos los seres vivos tienen partes de su cuerpo que están preparados para algo en especial.

Además de incluir las convenciones ortográficas habituales, tales como la mayúscula de inicio de frase ortográfica y los espacios entre palabras, en el texto se observan los siguientes signos: punto y seguido, coma, punto final.

Todos los textos escritos al dictado incluyen espacios entre palabras y puntos. La inclusión de coma es algo menor (se coloca en 15 de los 16 textos); menos de la mitad usa mayúscula signo de inicio de oración ortográfica; y los guiones indicadores de un corte en la palabra a final de línea son los signos de puntuación menos usados: los observamos en solo 4 de 16 textos.

A continuación, se desagregan usos convencionales y usos no convencionales o no uso, cuando el signo es obligatorio o distintivo.

## **Usos convencionales de la puntuación en textos producto de un dictado**

En 15 de 16 textos, se ubican convencionalmente los espacios entre palabras; más de la mitad coloca las mayúsculas para marcar el inicio de frase ortográfica; el punto y seguido, si bien se enuncia en voz alta, se coloca en la mitad de los textos analizados (8 de 16); el punto final aparece en 7 de 16 casos; la coma se observa en 6 de 16 textos; y el guion a final de línea (para marcar el corte de la palabra) se usa solo en un texto.

## **No uso o usos no convencionales en textos producto de un dictado**

En este conjunto de textos a menudo coexisten en el mismo texto usos convencionales y no convencionales.

En general, se observan usos no convencionales relacionados con la coma, sobre todo en aspectos relacionados con el trazado y la no colocación; la ausencia de mayúscula después del punto; y vacilaciones con respecto a la normativa relacionada con el punto y seguido.

Los problemas de delimitación de la palabra gráfica no son muy frecuentes en los textos de este grupo: en 2.FH.D, de escritura en letra imprenta mayúscula, no se diferencian claramente los espacios entre grafemas de los espacios entre palabras; mientras en 10.FH.D, escrito en cursiva, se unen incorrectamente algunas palabras.

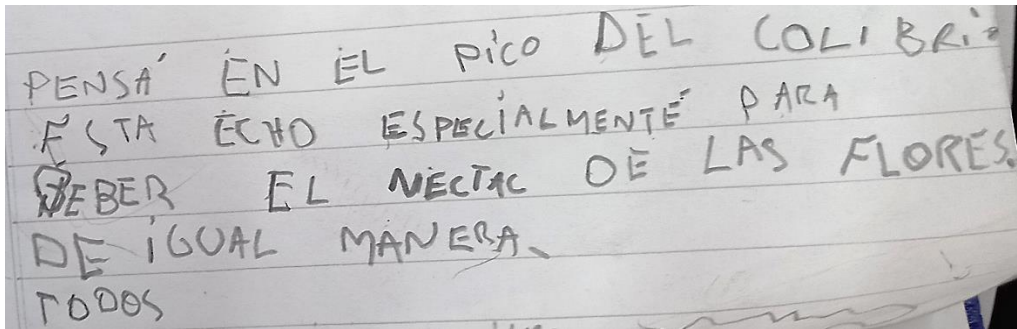
A continuación, nos referiremos al uso de cada signo en particular.

- **Usos no convencionales de coma**

En cuanto a la coma, se observan dificultades en cuanto a la convención que indica que luego de coma debe continuar escribiéndose en la misma línea. Asimismo, aparecen en algunos textos problemas relacionados con su forma. En otros casos, no colocan la coma dictada.

En el siguiente ejemplo [16.FH.D] el escritor no conoce o no recuerda las normas de uso de la coma y la traza como una rayita oblicua sobre el renglón orientada izquierda a

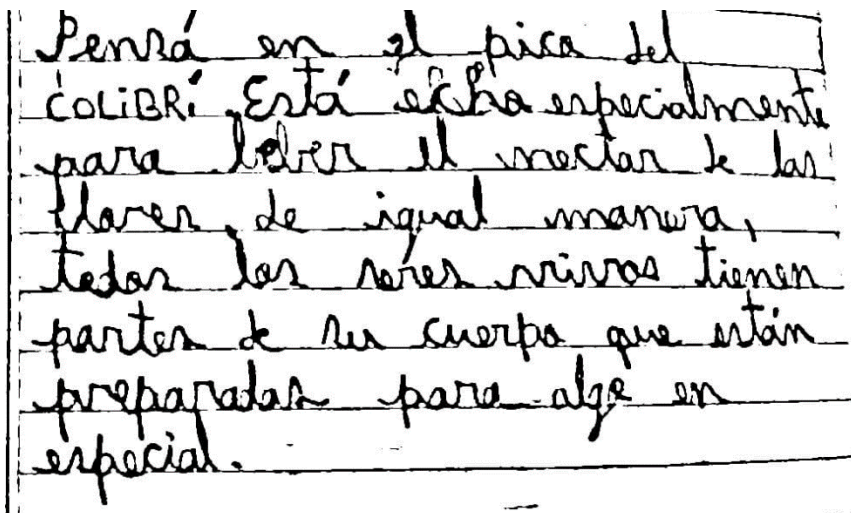
derecha. No continúa escribiendo en la misma línea, sino que pasa al renglón inmediatamente inferior, como si fuese un punto y aparte.



Ejemplo 16.FH.D

- **No uso de mayúscula**

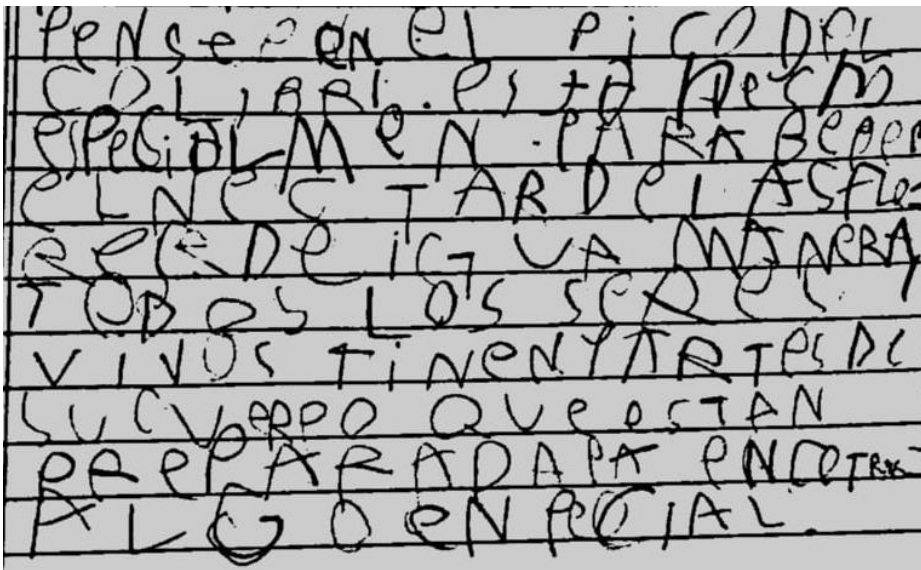
Como indicamos más arriba, en este grupo, en un mismo texto pueden coexistir usos convencionales y no convencionales, como se observa por ejemplo en el texto 11.FH.D, en el que no se usa mayúscula después de punto en el inicio de la tercera frase ortográfica, aunque este recurso sí aparece al comienzo el texto y en el inicio de la segunda frase.



Ejemplo 11.FH.D

- **Uso no convencional de espacios entre palabras**

Si bien en este grupo de textos en general está bien establecida la delimitación convencional de la palabra gráfica, persisten dificultades sobre todo en los textos escritos en letra de imprenta. Por ejemplo, en el texto 2.FH.D, la longitud del espacio entre palabras es similar a la longitud del espacio entre grafemas, lo que —en algunos tramos— genera un efecto de escritura continua.



Ejemplo 2.FH.D

- **Uso no convencional de guion y no uso de guion**

En cuanto al guion signo de división de palabra a final de línea, se observa en cuatro textos. Solo el texto 15.FH.D lo usa de modo convencional, a media altura sobre la línea del renglón, mientras que los tres restantes lo usan de modo no convencional: adoptando la forma de guion bajo [3.FH.D] o con figuración duplicada, semejante al signo matemático [=], en los textos 2.FH.D y 8.FH.D. En el texto 13.FH.D, si bien se corta la palabra “seres” a final de la tercera línea, no se incluye el signo de división: se retoma la escritura de la palabra, sin más, en el renglón siguiente.

Estos abejas especialmente para  
beber el néctar de las flores.  
De igual manera, todos los se-  
res vivos tienen partes de su  
cuerpo que están preparadas  
para algo en especial.

Ejemplo 13.FH.D

Quizá por desconocimiento del signo, o ante la duda, el resto de los escritores de este grupo opta en general por dejar un blanco a final de línea cuando consideran que el espacio disponible no será suficiente para acoger la próxima palabra.

### **Escuela FH: conclusiones parciales**

Si comparamos los usos de los recursos de puntuación en los textos de escritura autónoma y los textos dictados, no aparece una relación lineal en las realizaciones observadas: en el caso de algunos recursos, los números de inclusión mejoran en los textos dictados, y en otros casos, el desempeño es más satisfactorio en los textos de escritura autónoma que en los dictados.

En cuanto al manejo del espacio en blanco, hay coincidencias entre los textos de escritura autónoma y los textos dictados. Al igual que en la escuela SM, quien dicta en FH no indica la ubicación de los espacios entre palabras, solo si hay preguntas puntuales. La delimitación de la palabra gráfica debe ser resuelta por cada escritor sin indicaciones durante el dictado.

Los contrastes aparecen cuando observamos la distribución del punto (75% en textos de escritura autónoma en cuadernos y 5% en láminas, frente a 100% de inclusión en dictados) y la coma (25% en textos de escritura autónoma en cuaderno y 0% en póster, frente a 93% de inclusión en dictados). De todos modos, que el signo sea indicado en voz alta no conduce necesariamente a que quien escribe al dictado lo coloque: al parecer, resulta en ocasiones difícil correlacionar el momento en que en la lectura en

voz alta realizada por la maestra se manifiesta explícitamente la aparición del signo con el sitio donde debería colocarse en la línea que se desarrolla bajo el lápiz.

En cuanto a la mayúscula índice de comienzo de frase, los textos de escritura autónoma en cuaderno muestran un porcentaje más elevado de uso que los textos dictados (59% frente a 43% en dictado). El fenómeno es similar al observado en la escuela SM. Asimismo, el porcentaje de colocación de punto final en dictados es menor al observado en los textos de escritura autónoma en cuadernos.

Pero en el póster, la mayúscula índice de inicio de frase y el punto aparecen en muy pocos textos (1 texto de 22 usa mayúscula al inicio de la frase y solo 2 colocan punto final). En algunos textos del póster, aquellos muy breves o que constan de una sola frase, sería convencional la escritura en imprenta mayúscula de la totalidad del enunciado y la no colocación de punto final: un uso especial referido en las ortografías académicas cuando se trata de enunciados de poca extensión tales como títulos, epígrafes, etcétera (RAE 2010). Sin embargo, no todos los textos del póster tienen esas características y la ausencia de puntos en situaciones en que su uso sería obligatorio como signo delimitador se eleva a la mitad de los casos en los textos del póster.

En general, el uso de la puntuación que se observa en el dictado se acerca un poco más a las convenciones de escritura, situación que obedecería al contexto de la tarea, en el que se enunciaron en voz alta los puntos y comas conforme iban apareciendo en las líneas dictadas.

Por otra parte, la colocación del guion signo de división de palabra a final de línea surge como consecuencia de una decisión que atañe exclusivamente al escritor o escritora en el contexto de su página en particular y solo se discutió en un momento puntual durante el dictado cuando, ante la inquietud de un niño, la docente recordó la convención que indica uso del guion para señalar un corte de palabra a final de línea.

En relación con los discursos sobre puntuación relevados en las entrevistas e intercambios en el aula, como señalamos al inicio de esta sección, observamos cierta distancia entre los conocimientos que niños y niñas enuncian sobre la puntuación, sus funciones y sus usos normativos, y las realizaciones que efectivamente pudimos observar en los textos. En particular, los más alejados de los usos normativos fueron los textos que integraban el póster, producidos en un contexto retórico que planteó problemas de organización textual que niños y niñas debieron resolver proponiendo

soluciones gráficas no convencionales, ante el desconocimiento de recursos disponibles en el repertorio ortográfico actual.

### III.3 ESCUELA MRI

A diferencia de las otras escuelas, la escuela MRI, pública de gestión privada —a cargo de la Iglesia Católica—, decidió sostener la modalidad de cursado en “burbuja” (Resolución 161/21 CGE) hasta fines de 2021, pese a que el Consejo General de Educación de la Provincia determinó en septiembre de ese año retomar la “presencialidad plena” (Resolución 2424/21 CGE), con la totalidad de los cursos concurrendo todos los días previstos por el calendario escolar. Por este motivo, sumado a la baja matrícula de esta institución, el número de datos obtenidos fue menor que los que recolectamos en otras escuelas: el día en que asistimos a observar el dictado, sólo estaba presente la mitad de la división de tercer grado con la que trabajamos.

Entre los datos obtenidos en esta institución durante el mes de noviembre de 2021, encontramos textos escritos en cuadernos pautados con renglones y márgenes. Se trata de 4 textos de escritura autónoma y 5 textos escritos al dictado. Asimismo realizamos una entrevista con los niños y niñas presentes el día en que se realizó el dictado y tomamos notas de los intercambios que se desarrollaron durante la actividad.

#### III.3.1 Los recursos de puntuación en las entrevistas

Durante la entrevista se puso de manifiesto que niños y niñas manejaban los conceptos de *punto*, *coma*, *oración* y *palabra* y consideraban que ciertos signos de puntuación tienen la función de *separar*. La entrevista se inició con la pregunta *Cuando escriben, ¿ustedes cuándo ponen puntos?* A lo que se respondió por un lado que el punto se coloca cuando “termina la oración o termina el cuento” y también que se usa para “separar palabras”. Con respecto a las comas, la respuesta que recibimos fue escueta: “No sé”.

Entrevistadora: Cuando escriben, ¿ustedes cuándo ponen puntos?

Estudiante 1: Cuando termina la oración o termina el cuento.

Estudiante 2: Para separar palabras.

Entrevistadora: ¿Y las comas? ¿Las usan? ¿Cuándo ponen comas?

Estudiante 3: No sé.

En cuanto al intercambio registrado durante el dictado<sup>64</sup>, el cual se realizó leyendo en voz alta palabra por palabra y enunciando los signos punto y coma. En el contexto de la actividad, se expresaron dudas con respecto a dónde colocar la coma y de qué modo continuar la escritura después del signo: *¿Dónde pongo la coma? ¿Dejo un renglón?*, fueron las preguntas que se oyeron. Asimismo, hubo quienes no recordaban la forma del signo, por lo que la maestra debió trazar el signo en el pizarrón, mostrando sus características y cómo ubicarlo en relación con la línea del renglón. También se realizaron preguntas sobre el punto y seguido: no se sabía de qué modo continuar. “Hago un puntito y continúo al lado”, aclaró la docente.

En el discurso de niños y niñas encontramos aspectos de un conocimiento metalingüístico que incluye conceptos vinculados a unidades de la lengua escrita en sus diferentes dimensiones: *oración, palabra, punto, coma* y podríamos incluir también el concepto de *cuento*, mencionado para ilustrar el funcionamiento del punto como signo que indica la finalización de un enunciado. Como indicamos más arriba, trabajamos a partir de la noción de que el conocimiento metalingüístico se construye a partir de una combinación de normativa aprendida en ámbitos institucionales y reflexiones propias acerca de la lengua, pero este conocimiento que puede declararse no siempre se relaciona directamente con el saber práctico (Rodríguez Gonzalo 2011), con los modos de componer un texto escrito o los aspectos que se tienen en cuenta al momento de escribir al dictado.

---

<sup>64</sup> Se incluye en Anexo el registro correspondiente a esta actividad.

### **III.3.2 Puntuación en textos de escritura autónoma**

Los textos seleccionados fueron escritos en cuadernos; la docente planteó la actividad con el título *Escritura libre*. Fueron producidos por los estudiantes presentes durante una jornada escolar en el mes de noviembre de 2021 y recolectados por la docente a cargo del curso, quien fotografió los cuadernos y envió a la tesista las imágenes digitalizadas a través de la Dirección de la escuela. Analizamos la muestra completa de textos.

La totalidad de los textos usa espacios, mientras que uno incluye mayúscula y 2 usan punto. Asimismo, se observa uso de guiones.

#### **Usos convencionales en textos de escritura autónoma en cuadernos**

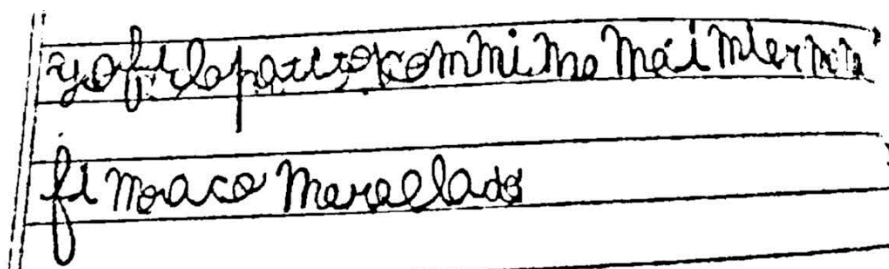
En 3 de 4 textos observamos espacios entre palabras convencionalmente ubicados; en 1 de 4 se usa mayúscula al inicio de frase ortográfica; también observamos punto y aparte y punto final en 1 texto: solo en el texto 1.MR.EA se introduce punto y se usa mayúscula al inicio de la frase ortográfica.

## No uso o usos no convencionales en textos de escritura autónoma en cuadernos

Cabe mencionar que en los textos coexisten usos convencionales junto a usos no convencionales del mismo recurso. A continuación, focalizaremos en los aspectos para nosotros más relevantes.

- **Uso no convencional de espacios entre palabras**

En 3 de 4 textos se observan vacilaciones con respecto al uso del blanco como delimitación de la palabra gráfica, es decir, que se observan uniones y separaciones incorrectas. Mientras que en el texto 3.MR.EA ninguno de los espacios entre palabras está ubicado convencionalmente.



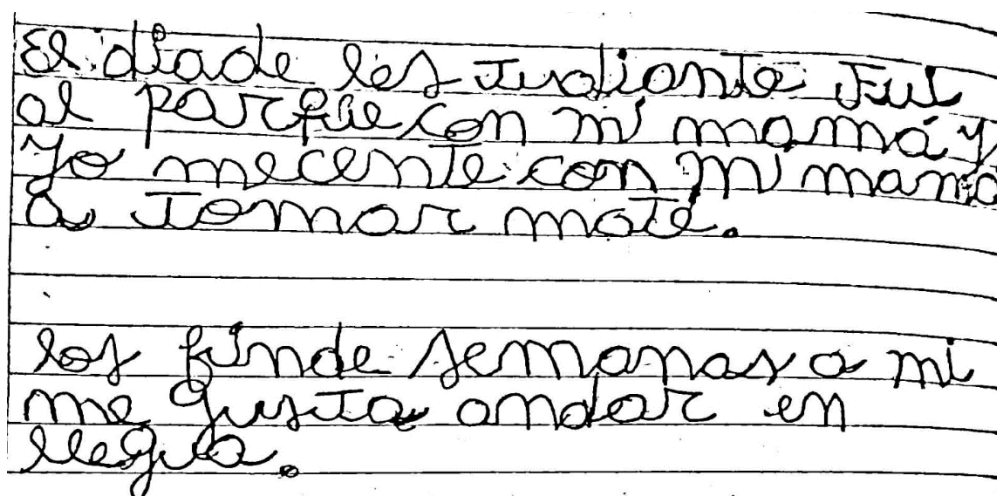
Ejemplo 3.MR.EA

yofilapatitocommima máimiermana

fi moaco merelado

Es posible que este escritor, que aún no ha incorporado en su léxico mental de palabras gráficas (Dehaene 2015) la forma ortográfica de los términos requeridos para la organización de esta frase escrita, haya seguido pautas de segmentación vinculadas con un probable autodictado del enunciado que ideó para responder a la consigna (Sánchez Abchi 2008). Las dos frases que propone están separadas por un espacio en blanco equivalente a un renglón.

En cuanto al uso del espacio como organizador de la información, se observa un uso no convencional en el texto 1.MR.EA (incluido a continuación) en el que el escritor separa con espacio en blanco equivalente a dos renglones las dos estructuras ortográficas que componen su texto: la primera, que consta de dos estructuras oracionales coordinadas, inicia con mayúscula y termina con punto y refiere a una situación puntual dada en el pasado; en la segunda no se usa mayúscula al inicio pero sí coloca punto: se relata una acción habitual.



El diade les tudiente fui  
al parque con mi mamá y  
yo mecente con mi mamá  
a tomar mate.

los finde semanas a mi  
me gusta andar en  
llegua.

Ejemplo 1.MR.EA

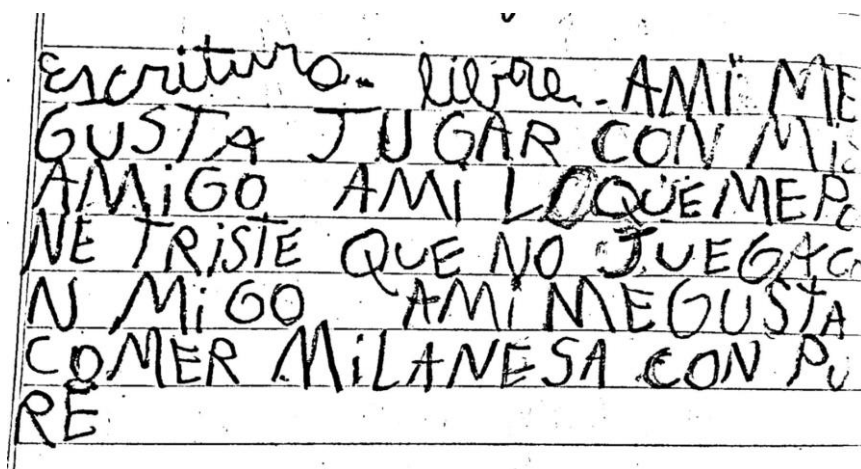
El diade les tudiente fui  
al parque con mi mamá y  
yo mecente con mi mamá  
a tomar mate.

los finde semanas a mi  
me gusta andar en  
llegua.

En este caso, a diferencia del anterior, ocurre un fenómeno similar a los descritos como ‘previsibles’ durante la alfabetización inicial por Ferreiro (2007, p.20): se une el pronombre con el verbo (en *mecenté*) y la preposición con el sustantivo (en *diade*;

*finde*). Sin embargo, en la línea 6 el pronombre antepuesto se separa del verbo (*me gusta*), mostrando las oscilaciones que suelen darse durante el proceso hasta que termina de establecerse la ortografía.

Por otra parte, el escritor del texto 4.MR.EA se sirve del espacio para separar las tres frases de estructura similar que conforman el enunciado: no introduce punto ni comas para delimitarlas. Aparecen también algunas vacilaciones en relación con los límites de la palabra gráfica. Están escritas en letra imprenta mayúscula.



Ejemplo 4.MR.EA

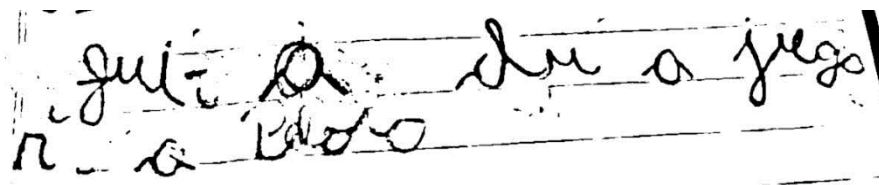
- **Usos no convencionales de mayúscula y punto**

Solo se observa uso de mayúscula signo de inicio de frase y punto en el texto 1.MR.EA, reproducido arriba. El texto consta de dos estructuras ortográficas: la primera comienza con mayúscula y cierra con punto; la segunda no incorpora mayúscula. Por otro lado, usa la mayúscula de modo no convencional para escribir *Fui* en la primera línea.

En 2.MR.EA, insertado más abajo, la mayúscula se usa de modo no convencional para escribir una palabra (*pelota*) que no funciona como sustantivo propio en ese texto. No aparece mayúscula al inicio de frase ortográfica.

- **No uso de guion**

En los textos se realizan cortes de palabra a final de línea pero estos no se indican con guion. Por ejemplo, en el texto 2.MR.EA, se corta la palabra *jugar* sin agregar ningún signo que indique la división: se escribe *juga-* a final de línea y *-r* en el renglón siguiente.



Ejemplo 2.MR.EA

fui a clu a juga

r a Pelota

En resumen, en cuanto al uso de la puntuación en textos de escritura autónoma en este grupo:

- Solo en uno de los textos de escritura autónoma se observan signos de puntuación delimitadores de frase ortográfica: mayúscula al inicio y punto. Se trata de un texto escrito en letra cursiva. En los restantes textos —dos en cursiva y el restante en imprenta mayúscula— se usa solo el espacio en blanco para delimitar unidades oracionales y organizar los textos: podría conjeturarse quizá que, si bien —como se vio en los intercambios— pueden reconocer los signos punto y coma como parte del sistema de escritura, desconocen cómo usarlos para organizar la información en sus textos.
- En todos los textos se observan vacilaciones en la delimitación de la palabra gráfica a partir del espacio en blanco: el porcentaje en este aspecto supera a los relevados en las escuelas SM y FH. Si bien en aquellas escuelas las dificultades en el uso del espacio entre palabras parecían estar relacionadas con la escritura en letra imprenta mayúscula (lo que impedía en ocasiones diferenciar nítidamente los espacios correspondientes a separación de grafemas de los

espacios correspondientes a separación entre palabras), en este grupo de textos el caso más severo de uso no convencional de espacios entre palabras —a punto tal que aparece amenazada la legibilidad— se da en un texto escrito en cursiva.

### III.3.3 Puntuación en textos escritos al dictado

Los textos de la Escuela MRI que integran el corpus surgen como resultado de un dictado realizado por la docente en el marco de las actividades que se acordaron a través del equipo directivo, vinculadas a la producción de muestras para el trabajo de indagación. Los textos producto del dictado fueron recolectados por la tesista, quien obtuvo autorización para asistir a la escuela para estar presente durante la actividad.

El texto dictado fue seleccionado por la docente del curso, de acuerdo con el desarrollo de los contenidos: se titulaba *Mis vacaciones*. El dictado se realizó enunciando los puntos y comas, en los lugares en los que iban apareciendo en el texto. Como señalamos más arriba, durante el dictado también se dieron indicaciones en torno a dónde colocar los signos de puntuación, cómo trazar la coma, y cómo continuar la escritura en el cuaderno (ante preguntas relacionadas a si —luego de colocar la coma o el punto— se seguía a continuación o no). El título también fue dictado.

En primer lugar, transcribimos el texto que fue dictado:

#### *Texto dictado*

Mis vacaciones

Yo vivo en el pueblo de San Benito, cuando terminaron las clases fui con mi hermano Tomás al ranchito de mi abuelo. El maíz había crecido mucho, pero el abuelo estaba muy enojado porque los pájaros se comieron los granos.

Se recuperaron cinco textos escritos al dictado. En todos los textos se observa la ubicación de espacios entre palabras, puntos y comas. Tres de ellos incluyen subrayados, y los dos que están escritos en cursiva usan mayúsculas como índice de inicio de frase ortográfica.

### Usos convencionales de la puntuación en textos producto de un dictado

Tanto en los textos escritos en cursiva como en los escritos en imprenta mayúscula se observa que la totalidad de ellos incluyen los signos punto y coma. Todos los textos incluyen los puntos y las comas dictados en los lugares en los que aparecen en el texto original. La convención que indica que después de punto y seguido se continúa escribiendo sobre la misma línea se conserva en la totalidad de los textos.

En los dos textos escritos en cursiva se coloca mayúscula al inicio del texto.

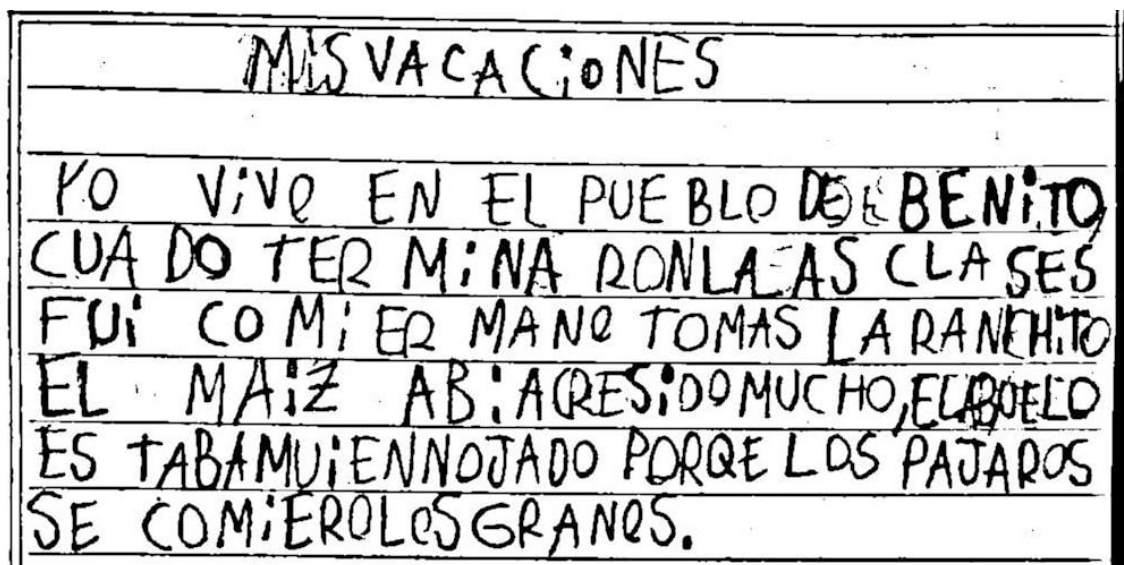
Se respeta la disposición convencional del paratexto en línea aparte, en algunos casos dejando un espacio en blanco equivalente a un renglón.

### No uso y usos no convencionales en textos producto de un dictado

A continuación, focalizamos en los usos de cada uno de los signos.

- **Usos no convencionales de espacios**

En 4 de 5 textos se observan palabras gráficas delimitadas convencionalmente, junto a uniones y separaciones incorrectas de palabras. Solo en uno de los textos [5.MR.D], escrito en imprenta minúscula, los espacios entre palabras tienen una longitud similar a los espacios entre grafemas, lo que crea el efecto de escritura continua.



Ejemplo 5.MR.D

En cuanto al espacio con el que se separa convencionalmente texto y paratexto, se conserva en todos los textos.

- **Usos no convencionales de mayúscula**

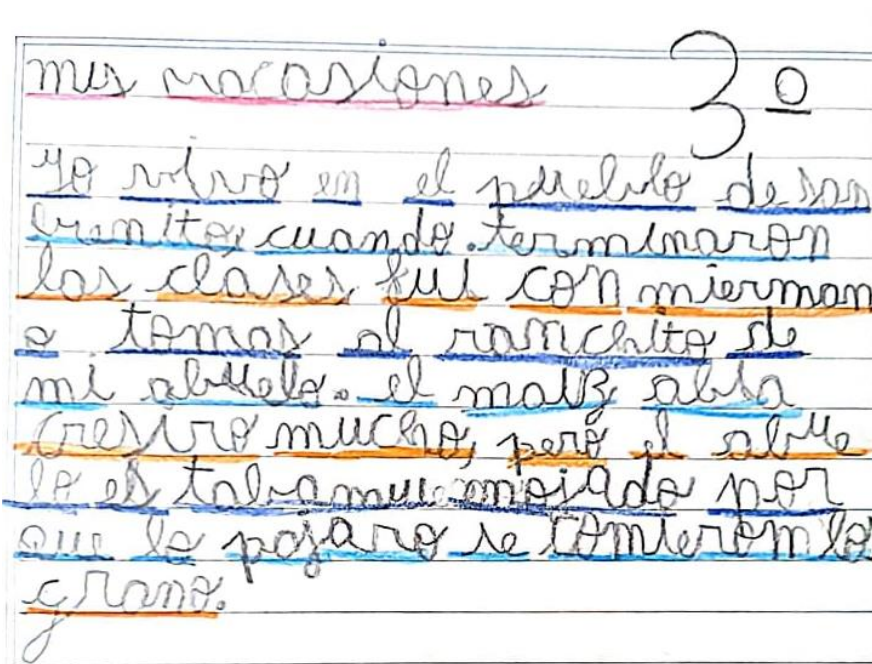
La mayúscula solo podría reconocerse en el comienzo de los textos 1.MR.D y 3.MR.D, ambos escritos en cursiva, pero no se usa luego del punto y seguido. Tampoco se respeta la convención de escribir con mayúscula los nombres propios *San Benito* y *Tomás*.

- **Usos no convencionales del guion**

En los textos 1.MR.D y 3.MR.D se observan cortes de palabra a final de línea sin inclusión del guion. El fenómeno de división de palabras a final de línea solo aparece en los textos en cursiva en este grupo, no en los textos en imprenta mayúscula. En estos el escritor o escritora prefiere, al parecer, dejar espacio en blanco a final de línea y escribir en el renglón inmediatamente inferior la palabra siguiente, cuando calcula que no podrá ser acogida en el lugar remanente del renglón.

- **Usos no convencionales del subrayado**

El título aparece subrayado el título en 3 de los 5 textos, siguiendo quizá convenciones vinculadas con el realce del paratexto (no se indicó subrayar durante el dictado). En el texto 3. MR.D, sin embargo, se observa también un uso que podríamos llamar ‘decorativo’ del subrayado ya que todas las líneas de texto (nueve) se subrayan siguiendo un patrón determinado: azul, celeste, naranja. Lo interesante es que el subrayado tiene blancos que se van correspondiendo con los blancos que el escritor o escritora fue dejando a lo largo de la cadena escrita (no siempre ubicados convencionalmente). El título lo subraya con un color ajeno al de este patrón: utiliza el rosa, marcándose así una diferencia de categoría entre el título y el texto.



Ejemplo 3.MR.D

### **Escuela MRI: conclusiones parciales**

Como señalamos más arriba, todos los textos producidos en situación de dictado en la escuela MRI incluyen puntos y comas, pero en los textos de escritura autónoma de este mismo grupo se usa punto en un solo texto entre 4 y en ningún texto se usa coma. Esto podría estar indicando que la ausencia de estos recursos en los textos de escritura autónoma no se vincularía con un desconocimiento de la existencia del signo en sí, sino con confusiones respecto de su funcionamiento en el contexto del enunciado. En las entrevistas, algunos respondieron que usaban los puntos para separar palabras. Estas declaraciones no se corresponden con los usos observados en los textos de escritura autónoma y en los textos dictados.

En cuanto a las mayúsculas, su uso no es uniforme, ya que se relevaron indicando el comienzo del texto dictado pero no son usadas para indicar el inicio de la segunda frase ortográfica. De todos modos, frente a lo observado en textos de escritura autónoma, su uso en dictado aparece comparativamente en mayor cantidad de textos. No aparece, sin embargo, el uso de mayúscula como índice de nombre propio.

En cuanto a los espacios, se conserva el espacio que debe dejarse entre texto y paratexto (todos escriben el título en línea aparte) pero en todos los textos se observan dificultades

en cuanto a la delimitación de las palabras gráficas —que se realiza ubicando correctamente los blancos—, cuyas formas están establecidas convencionalmente y van incorporándose paulatinamente al léxico ortográfico en el transcurso del proceso de alfabetización (Jaichenco 2009-2010).

En este capítulo hemos considerado el uso de signos de puntuación en textos de escritura autónoma y en textos escritos al dictado producidos por niños y niñas de tercer grado de tres escuelas de Paraná. Hemos vinculado el análisis con datos obtenidos de otras fuentes, tales como entrevistas semiestructuradas realizadas de modo presencial en el aula y de modo virtual e intercambios registrados durante la situación de dictado. Observamos que, en general, si bien niños y niñas pudieron expresar discursivamente nociones relacionadas con el uso de algunos signos de puntuación y realizar reflexiones propias sobre el funcionamiento de los mismos, estos conocimientos no siempre se correspondían con el uso observado en los textos producidos por cada uno de los grupos.

De las tres escuelas recuperamos textos escritos en el soporte más habitual en el primer ciclo de escuela primaria: el cuaderno de hojas rayadas. En general, el recurso más usado fue el espacio entre palabras, seguido por el punto final y mayúscula signo de inicio de frase ortográfica, con diferentes grados de convencionalidad. La coma, el guion, signo de división de palabra a final del renglón, los dos puntos y distintos tipos de viñetas tuvieron una participación minoritaria en la muestra. El resto de los signos cuya presencia preveíamos relevar (entre ellos los signos indicadores de modalidad), no tuvieron presencia en los textos de escritura autónoma escritos en cuadernos.

En la escuela FH tuvimos la posibilidad de observar también escritura en póster. Encontramos que, al parecer, las diversas situaciones retóricas presupuestas incidieron en las decisiones de los escritores al momento de puntuar sus textos: por ejemplo, se relevó uso de comillas, color y variación tipográfica con valor delimitador y signos indicadores de modalidad. En los textos que integraban el póster observado, el espacio en blanco fue también el recurso más usado asumiendo funciones novedosas que no aparecían, sin embargo, en los textos escritos en soporte escolar tradicional.

Asimismo, registramos que el punto y la coma aparecieron en mayor medida en los textos dictados que en los textos de escritura autónoma. Las docentes, en las tres

escuelas, durante la lectura en voz alta enunciaron los signos en el lugar en el que aparecían en el texto: así, la mayoría pudo ubicar correctamente el signo porque lo conocían, aunque el trazado no fuese convencional y las regulaciones asociadas a su uso no fueran plenamente respetadas. No sucedió lo mismo con la inserción de mayúsculas, y colocación de blancos entre palabras, donde se observaron oscilaciones esperables al inicio del proceso de alfabetización pero quizá preocupantes en el caso de esta muestra, que incluye textos correspondientes al cierre del primer ciclo de la escolarización, cuando se prevé que estos conocimientos sobre lengua escrita estén estabilizados.

Con respecto a los signos indicadores de modalidad, no se observaron dificultades para ubicarlos en las fronteras de las frases que identificaron como interrogativas y exclamativas siguiendo distintas pistas (presencia del interrogativo; entonación). Sí se manifestaron problemas en el trazado de los signos según su forma convencional, tanto en textos escritos al dictado como en los textos de escritura autónoma.

## CONCLUSIONES

En este trabajo hemos analizado textos producidos por estudiantes de tercer grado correspondientes a tres escuelas primarias del departamento Paraná, emplazadas en distintos sectores de la ciudad capital, con poblaciones diversas, con el propósito de indagar cómo usan el sistema de puntuación los niños y niñas que están finalizando el primer ciclo, periodo en que los sujetos deben construir los conocimientos básicos sobre el sistema alfabético, concebidos como saberes que cimentarán los aprendizajes posteriores.

Los interrogantes que guiaron la indagación surgieron ante la identificación de un área de vacancia de estudios sobre este aspecto de la escritura, en textos producidos por sujetos que están finalizando el proceso de alfabetización inicial en escuelas de Paraná, siendo esta dimensión de la escritura una fuente de preocupación en las instituciones alfabetizadoras con las que se articulan las carreras de formación docente en las que trabajamos.

El problema que delineamos, desde una perspectiva lingüística, se ubicó dentro de los estudios sobre alfabetización inicial, focalizando el tema puntuación. El recorte de la zona problemática estuvo guiado por diversos interrogantes: ¿Qué signos de puntuación se pueden observar en los textos de niños y niñas que están en proceso de alfabetización en escuelas primarias de Paraná, entre ellas escuelas asociadas a los Profesorados de Educación Primaria de la FHAyCS? ¿Qué características tiene el uso del sistema de puntuación en estos textos? ¿Qué regularidades aparecen? ¿Qué dicen niños y niñas acerca de los signos de puntuación? ¿Qué reflexiones metalingüísticas realizan acerca de estos recursos? ¿Qué relaciones existen entre las normas curriculares y las características de los textos?

Con el fin de responder de modo cualitativo estas preguntas, trabajamos a partir de distintas fuentes de datos: entrevistas no estructuradas y registros de intercambios realizados en el aula en torno a aspectos relacionados con la puntuación; textos que denominamos “de escritura autónoma” —composiciones realizadas a partir de consignas de escritura—; textos escritos al dictado —realizado por las docentes palabra por palabra con foco en la ortografía—; y documentos curriculares.

Incluimos estas dos situaciones de escritura porque nos interesaba observar si existían diferencias entre ellas en cuanto al uso de la puntuación, ya que la producción de un texto a partir de una consigna y la de un texto escrito al dictado involucran diferentes estrategias de escritura. En el primer caso, el escritor o escritora debe poner en marcha una serie de operaciones recursivas que involucran la planificación, la recuperación y organización de información, la puesta en página y la revisión; mientras que en el dictado la atención está concentrada básicamente en aspectos ortográficos, porque el texto que está siendo dictado ya ha sido producido y revisado por otro escritor. Por otra parte, cabe destacar que durante el dictado en voz alta, en todas las escuelas las docentes enunciaron los signos de puntuación punto y coma; pero no dieron indicaciones en relación con el uso de mayúsculas ni tampoco sobre la ubicación de espacios entre palabras (salvo que fueran explícitamente solicitadas por alguno de los estudiantes). Asimismo, nos interesaba establecer relaciones entre los discursos sobre la puntuación que registramos en las entrevistas y en los intercambios en el aula y los usos que efectivamente observamos en los textos escritos.

En cuanto al corpus de textos analizados, correspondiente a la escuela SM, encontramos diferencias en el uso de signos de puntuación en textos de escritura autónoma y textos escritos al dictado. En los primeros, los porcentajes de uso de puntos y comas fueron menores (en la mitad de los textos aparecía el punto y sólo un tercio incluía coma) que en los textos escritos al dictado, donde los puntos y las comas aparecen casi en la totalidad de los textos. Esta diferencia podría explicarse en el hecho de que la docente decidió indicar en voz alta la aparición de estos signos en el texto dictado (cuando, en una lectura estándar en voz alta, los signos de puntuación no se vocalizarían). Entonces, podríamos considerar que la mayoría de niños y niñas de este grupo conocen los signos (punto y coma), pueden describir sus funciones y trazarlos cuando se les indica hacerlo, pero no siempre los usan en sus propias producciones.

Una situación diferente se dio, en esta escuela, con respecto al uso de mayúsculas como indicador de inicio de frase ortográfica. Mientras en los textos de escritura autónoma esta convención se respetó en la mayoría de los enunciados (que constaban en general de una sola frase gráfica), sólo en la mitad de los textos dictados se observó este uso de la mayúscula. Esta situación contrasta con los discursos de niños y niñas durante las entrevistas, quienes enunciaron sin hesitación la convención que indica que las oraciones (gráficas) se inician con mayúscula.

Por otra parte, los signos de interrogación y de exclamación, cuya presencia en el texto dictado no fue indicada en voz alta, tienen un porcentaje de aparición elevado en los textos producidos al dictado. En general, niños y niñas pueden direccionar la atención a la entonación y a otros elementos lingüísticos indicadores de modalidad y colocar los correspondientes signos en la forma escrita, con diferentes grados de convencionalidad. En los textos de escritura autónoma no se pudo observar este uso, dadas las características genéricas de los enunciados, que no exigían la inclusión de signos indicadores de modalidad.

El guion como signo de división de palabras es, en la actualidad, un recurso exclusivo de la escritura manuscrita y aparece usado en un porcentaje importante de los textos —tanto de escritura autónoma como escritos al dictado—, aunque con diferentes grados de adecuación a las normas institucionalizadas.

Por último, tanto en los textos de escritura autónoma, como en los escritos al dictado, el espacio entre palabras fue el recurso de puntuación más usado en la escuela SM; se observaron vacilaciones en algunos casos en los que aparecieron uniones y separaciones incorrectas en la cadena gráfica. En el registro que da cuenta de los diálogos que establecieron en torno de la actividad de dictado, se indica que se formularon preguntas manifestando dudas con respecto a la ubicación del espacio entre palabras.

En los escritos dictados, tampoco se pudieron resolver en todos los textos los problemas de organización de página en cuanto al uso del espacio en blanco para diagramar la ubicación del título con respecto al cuerpo del texto.

En cuanto al corpus de textos correspondientes a la escuela FH, también se analizaron textos producidos en diferentes situaciones retóricas: escritura autónoma en cuadernos y en póster y textos escritos al dictado. Si comparamos los usos de los recursos de puntuación en los textos de escritura autónoma y los textos dictados, vemos que en el caso de algunos recursos, los números de inclusión mejoran en los textos dictados; pero, en otros casos, el desempeño es más satisfactorio en los textos de escritura autónoma que en los dictados. Así, la distribución del punto (75% en textos de escritura autónoma en cuadernos y 5% en láminas, frente a 100% de inclusión en dictados) y la coma (25% en textos de escritura autónoma en cuaderno y 0% en póster, frente a 93% de inclusión en dictados). Pero en cuanto a la mayúscula, índice de comienzo de frase, los textos de escritura autónoma en cuaderno muestran un porcentaje más elevado de uso que los

textos dictados (59% frente a 43% respectivamente). El fenómeno es similar al observado en la escuela SM. Asimismo, el porcentaje de colocación de punto final en dictados es menor al observado en los textos de escritura autónoma en cuadernos. Sin embargo, en el póster, la mayúscula índice de inicio de frase y el punto aparecen en muy pocos textos (1 texto de 22 usa mayúscula al inicio de la frase y solo 2 colocan punto final).

En cuanto a los espacios entre palabras, hubo coincidencias entre los textos de escritura autónoma y los textos dictados. Al igual que en la escuela SM, quien dictó en FH no indicó la ubicación de los espacios entre palabras. La delimitación de la palabra gráfica debió ser resuelta por cada escritor durante el dictado, apelando a los conocimientos que hubiese logrado construir. Sin embargo, el uso de los espacios estuvo más alejado de los usos normativos en los textos que integraban el póster. Estos fueron producidos en un contexto retórico que planteó problemas de organización textual, ya que niños y niñas debían incluir discurso referido en sus enunciados. Resolvieron la tarea proponiendo soluciones gráficas no convencionales; posiblemente ante el desconocimiento de recursos disponibles en el repertorio ortográfico.

En otro orden, la colocación del guion, signo de división de palabra a final de línea, surge como consecuencia de una decisión que atañe exclusivamente al escritor o escritora en el contexto de su página en particular y en este grupo solo se discutió en un momento puntual durante el dictado cuando, ante la inquietud de un niño, la docente recordó la convención que indica uso del guion para señalar un corte de palabra a final de línea.

En relación con los discursos sobre puntuación relevados en las entrevistas e intercambios registrados en el aula, observamos cierta distancia entre los conocimientos que niños y niñas enunciaron sobre la puntuación, sus funciones y sus usos normativos, y las realizaciones que efectivamente se pueden observar en los textos.

En tercer lugar, consideramos textos de tercer grado de la escuela MRI. En los textos de escritura autónoma de este grupo se usó punto solo en uno de 4 y en ninguno apareció utilizada la coma. Sin embargo, todos los textos producidos en situación de dictado (siendo enunciados en voz alta estos signos durante la actividad) incluyeron puntos y comas. Esto podría estar indicando que la ausencia de estos recursos en los textos de escritura autónoma no se vincularía con un desconocimiento de la existencia del signo

en sí, sino con confusiones respecto de su funcionamiento en el contexto del enunciado. En las entrevistas, algunos respondieron que usaban los puntos para separar palabras. Estas declaraciones no se corresponden con los usos observados en los textos de escritura autónoma y en los textos dictados.

En cuanto a las mayúsculas signo de inicio de frase ortográfica, su uso no se dio de modo uniforme: en los textos de escritura autónoma, este recurso se observa solo en 1 de 4 textos, mientras que en los textos producidos al dictado escritos en letra cursiva se observaron al inicio del texto, pero no fueron usadas para indicar el inicio de la segunda frase ortográfica. De todos modos, frente a lo relevado en textos de escritura autónoma, su uso en dictado aparece comparativamente en más textos. No se usó, sin embargo, la mayúscula en nombre propio.

En relación a los espacios, se conservó el espacio convencional que debe dejarse entre texto y paratexto (todos escribieron el título del texto dictado en línea aparte) pero en todos los textos (tanto en los de escritura autónoma como en los textos dictados) se observaron dificultades en cuanto a la delimitación de las palabras gráficas —que se realiza ubicando convencionalmente los blancos—.

Finalmente, podemos señalar que encontramos que, en general, en las divisiones de tercer grado de las tres escuelas con las que trabajamos los espacios entre palabras fueron el recurso de puntuación más usado en textos de escritura autónoma y en textos dictados, con diversos grados de convencionalidad en los distintos grupos. Esta situación indicaría que ya en tercer grado está establecido el conocimiento de que la cadena escrita (Catach 1980) debe segmentarse. Sin embargo, se observaron problemas al momento de colocar los blancos que delimitan las palabras gráficas convencionales.

La forma de las palabras gráficas y las pautas de ubicación de los blancos responden a usos que se fueron consolidando a lo largo de los siglos y que se referencian en las ortografías como cuerpo de normas institucionalizadas que equipan a las lenguas con escritura: estas regulaciones se retoman en los documentos curriculares que rigen el trabajo en las escuelas en cada distrito. La incorporación de estos saberes es compleja. En los tres grupos de textos observamos vacilaciones al momento de ubicar los blancos, y esto dio lugar a errores de separación o unión incorrecta de palabras (Desinano, 1993) o fenómenos de hiposegmentación e hipersegmentación (Ferreiro 2007). El mayor porcentaje de uso no convencional de los espacios entre palabras se observó en la

escuela MRI, una institución que tuvo menos días de clase que las escuelas SM y FH en el periodo analizado: 2020-2021, años de pandemia con lapsos de aislamiento sin clases presenciales.

En los textos de escritura autónoma que fueron analizados en este trabajo, los blancos no sólo se usaron para escindir el devenir de la escritura marcando los límites de las palabras gráficas sino que también apareció como recurso general para organizar un texto: se usaron blancos para introducir discurso referido y separar y articular unidades de distintos niveles. Hay textos en los que el único recurso de puntuación es el espacio, sin observarse el uso de ningún otro signo. En particular, el uso de blancos como recurso de puntuación tuvo prominencia sobre todo en los textos compuestos para ser expuestos en póster. Es posible que las características de la tarea, que presuponía un lector de las producciones que no sería el habitual lector de los textos escritos en el cuaderno, llevó a los escritores a prestar más atención a las condiciones de legibilidad: además de la jerarquización de información a partir de los blancos, incorporaron color y tipografía para hacer visible la estructura del enunciado y orientar la interpretación. No se usaron en general signos institucionalizados, posiblemente por no haber ingresado aún en sus repertorios.

Podríamos considerar que si bien los diseños curriculares prevén el aprendizaje de un número acotado de signos de puntuación en el primer ciclo (el punto, el uso de mayúscula después del punto, la coma en enumeraciones y los signos de interrogación y exclamación) hemos visto que los niños y niñas de tercer grado producen textos que demandan una variedad de signos de puntuación para poder presentarse de modo organizado, legible, para un lector presupuesto. Al no conocer los signos de puntuación institucionalizados, los escritores resolvieron, con gran creatividad, unos modos de presentación con los recursos que tenían a mano: sobre todo espacios en blanco, pero también color y tipos de letras.

En los textos analizados, el espacio en blanco fue el recurso más usado, seguido por la mayúscula y el punto al final del enunciado, pero con porcentajes de aparición diferentes en los tres corpus analizados. Mientras en las escuelas SM y FH los usos son similares, en la escuela MRI, los porcentajes de uso de mayúscula y punto en textos de escritura autónoma son mínimos. En cuanto a la coma, tenemos un número importante de realizaciones en composiciones autónomas solo en la escuela SM, donde se propuso una consigna que requería la escritura de una enumeración.

Resultó muy escasa la ocurrencia del punto y seguido en textos de escritura autónoma, ya que en estos grupos, en general, los enunciados escritos estuvieron conformados por una sola frase ortográfica; y si se escribió más de una frase para responder a determinada consigna, estas se colocaron de forma yuxtapuesta, separadas por espacios y en muy menor medida por coma, o se organizaron en forma de lista, separadas por renglón en blanco.

Menos frecuente aún fue el uso de los dos puntos y las comillas, mientras que los restantes signos que nos propusimos relevar —puntos suspensivos, rayas, paréntesis, entre otros— no aparecieron en los textos, aun cuando algunos de ellos hubiesen requerido la inclusión de estos elementos, por presentar discursos referidos.

El guion signo de división de palabras al final del renglón, en la actualidad, exclusivo de la escritura manuscrita, se usó con poca frecuencia y de modos no convencionales.

En cambio, en los textos escritos al dictado, con enunciación en voz alta por parte de la maestra de los signos de puntuación que iban apareciendo en el texto leído, los porcentajes de uso convencional de puntos y comas se elevaron, con respecto a los escritos de producción autónoma. Este fenómeno podría señalar que los niños y niñas conocen los recursos pero por alguna razón no los utilizan cuando componen sus propios textos. ¿No saben usarlos? ¿O no consideran necesario incluirlos? Estos serían algunos de los interrogantes que quedan abiertos.

Con respecto a las mayúsculas, hubo un uso menor en los dictados que en los textos de escritura autónoma, lo cual podría estar indicando que la dificultad de la tarea —que requirió resolver problemas relacionados con la ubicación de los blancos, puntos, comas y signos indicadores de modalidad— hizo que se descuidara la atención a esta convención.

Es destacar que, si bien en algunos grupos niños y niñas pudieron mencionar algunos signos de puntuación, describir sus usos convencionales y realizar reflexiones sobre ellos a partir de sus propias experiencias como escritores, este saber discursivo no siempre se pudo poner en práctica en la composición de los textos. Por otra parte, signos que no se mencionaron, tales como las comillas, aparecieron sin embargo en algunas de las producciones.

Las características de los textos que analizamos ponen de manifiesto la complejidad de las relaciones entre oralidad y escritura. Es necesario seguir insistiendo en el tratamiento de la escritura como sistema que entra en relación con las variedades habladas de una lengua pero que no puede suponerse como transcripción de estas. En el sistema alfabético, la puntuación aporta elementos que inciden en la construcción de sentido en la escritura y deberían ser trabajados desde los inicios del proceso de alfabetización teniendo en cuenta esta centralidad. El proceso que lleva a tomar conciencia de las estructuras de la lengua, que, siguiendo a numerosos autores, sólo puede hacerse con los instrumentos que nos ofrece la escritura, debería poner más énfasis en el conocimiento sistemático del repertorio de signos de puntuación, la exploración de su uso en la composición de los textos y la reflexión sobre ambas cuestiones.

Si bien el curriculum para el primer ciclo acota el número de signos de puntuación que deberían presentarse y trabajarse en ese periodo, la observación de textos escritos por niños y niñas de tercer grado nos indica que pueden producir escritos que requieren el uso de puntuación que sin embargo se prevé incluir recién a partir de 4to. grado. Así, los recursos ortográficos ligados a la inclusión del discurso referido, como las comillas, las rayas y los dos puntos deberían ser presentados y enseñados más tempranamente.

Consideramos que este trabajo, que aborda de modo cualitativo un conjunto acotado de textos, pone de manifiesto la necesidad de abordar los procesos de escritura durante el periodo que abarca la primera alfabetización sin dejar de lado el uso de los signos de puntuación como parte fundamental del sistema de escritura del español. Poner énfasis en este aspecto durante los procesos de alfabetización es central para el acceso pleno a la cultura escrita.

Entendemos que la indagación que realizamos podría servir de base para futuras investigaciones que profundicen el estudio en las relaciones entre el uso y la reflexión metalingüística sobre las diferentes funciones de los signos en el contexto de diversos enunciados concretos. El contexto de pandemia en el que se llevó adelante este proceso dificultó la profundización en aspectos que hubiesen requerido otras intervenciones; en el futuro podría ampliarse el estudio para observar la puntuación en textos escritos por grupos de segundo ciclo, cerrando la educación primaria. Asimismo, podría encararse un trabajo que tienda a estudiar el uso de la puntuación durante el proceso de alfabetización atendiendo a su uso en la producción de textos correspondientes a diferentes géneros discursivos. Por otro lado, podría ser de interés profundizar la

indagación en torno a los abordajes sobre puntuación en libros de texto de Lengua dirigidos a estudiantes de escuela primaria, cuyas conceptualizaciones posiblemente incidan en los discursos y las prácticas en el contexto de la educación formal.

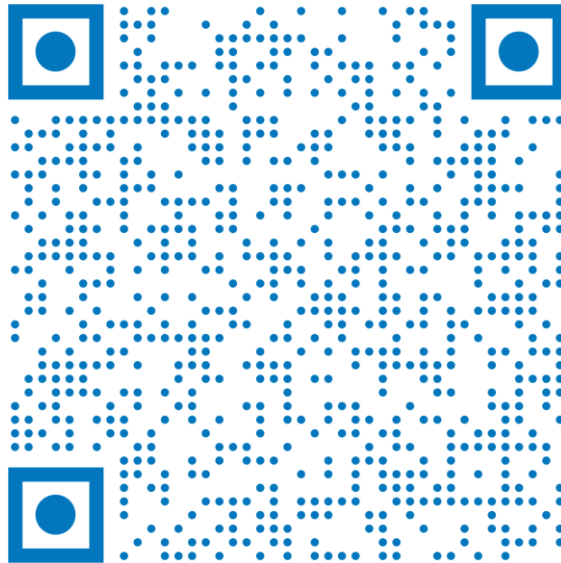
La producción de conocimiento acerca de la escritura desde un punto de vista lingüístico, podría impulsar asimismo sugerencias vinculadas con la revisión de los contenidos del curriculum y las prácticas en el primer ciclo de la escuela primaria. Consideramos que la didáctica de la alfabetización requiere, para desarrollarse, más estudios sobre esas cuestiones lingüísticas específicas de la escritura.

## ANEXOS

### TEXTOS Y AUDIOS

#### Acceso:

<https://drive.google.com/drive/folders/1tAEh54n3UgmrhylHKzOGNFkCkbsXYgyY?usp=sharing>



## **ENTREVISTAS**

Se reconstruye por escrito la conversación oral ubicando los enunciados con los distintos interlocutores en líneas diferentes. Se colocan signos de puntuación según convenciones vigentes para la escritura en español. Dado que este trabajo no tiene la finalidad de realizar análisis de la conversación sino que intentamos relevar ideas sobre la puntuación, no se indican matices de entonación ni pausas, ni se tienen en cuenta ruidos ambientales.

### **Escuela SM**

#### **Diálogos en torno del uso de signos de puntuación en situación de clase virtual**

##### **Tercer grado. Noviembre 17 y 18, 2020**

Los diálogos acerca del uso de signos de puntuación se dan en el marco de la colaboración que se inicia entre la docente y la tesista. La docente graba diálogos desarrollados durante las clases sincrónicas que llevó adelante a través de llamadas de Whatsapp. Se recuperan las grabaciones de cuatro encuentros, de los que participan 10 niños y niñas.

##### *Diálogo 1: Docente, D., By. y J. Fecha 17/11/2020*

Doc.: Vamos a trabajar con el texto “El trabajo de un productor tambero”. No vamos a trabajar con las preguntas porque ustedes ya me enviaron las respuestas. Lo que vamos a hacer es trabajar con el texto. Se acuerdan que en la última videollamada que hicimos trabajamos con el uso de la mayúscula, los puntos, las comas, ¿sí? Es algo que nosotros venimos trabajando todo el año. Por ejemplo, ¿qué sabemos de las mayúsculas? Levanten la mano a través de la videollamada así me van diciendo... a ver, J.

J.: Se usa para empezar la oración.

Doc.: ¿Están de acuerdo, By. y D.? Las oraciones empiezan con mayúscula... ¿Dónde más se usa la mayúscula?

J.: En los cuentos hay mayúsculas.

Doc.: ¿En qué parte de los cuentos hay mayúsculas?

J.: Después de un punto.

Doc.: Después de un punto, muy bien. Después de un punto siempre se escribe con mayúscula porque inicia una oración nueva. ¿Qué pasa, By., con los sustantivos propios? ¿Qué son los sustantivos propios?

By.: (silencio)

Doc.: ¿Alguien sabe qué son los sustantivos propios?

D.: Sí.

Doc.: A ver, D., ¿qué son? ¿Alguien se acuerda qué son los sustantivos propios? A ver, J... Vos decime, D., si lo que dice J. está bien...

J.: Los sustantivos propios son los nombres.

Doc.: ¿Qué te parece By, está bien?

By.: Nombres de personas y de países.

Doc.: Nombres de personas y de países siempre van con mayúscula, ¿se acuerdan de eso? J. todas las mayúsculas las pinta con un color, lo cual me parece fantástico... porque quiere decir que estamos aprendiendo que los sustantivos propios, los nombres, como dice By., siempre se escriben con mayúscula. Los nombres de las personas, de los lugares, ¿sí? Todos esos son sustantivos propios, atenti con eso, ¿sí? porque es una clase de palabras. Nosotros aprendimos este año algunas clases de palabras, por lo menos sustantivos propios, sustantivos comunes y verbos ¿sí?

J.: ¿No iba a hacer un dictado de palabras o números, señor?

Doc.: No. Hoy vamos a trabajar con este texto y vamos a hablar de los signos de puntuación. Hasta ahora dijimos: sabemos para qué usamos la mayúscula... ¿para qué usamos los puntos? A ver, By, ¿qué te parece? ¿Para qué usamos los puntos?

By.: Para separar las cosas.

Doc.: Para separar las cosas, ¿qué cosas?

D.: Para separar los párrafos.

Doc.: Bien, para separar los párrafos. Ese punto se llama punto y...

D.: Punto y aparte.

Doc.: Bien, punto y aparte. El que sirve para separar los párrafos. ¿Y dónde más ponemos los puntos?

J.: Cuando terminamos las palabras o cuando terminamos las oraciones.

Doc.: Cuando terminamos las oraciones, como dice D., ponemos un puntito. Bien, entonces dijimos: conocemos el punto y seguido; cuando terminamos una oración dentro de un mismo párrafo ponemos un puntito y empezamos la siguiente oración con mayúscula, ¿no? Acuérdense que una oración es una idea. Y acá, D., prestá mucha atención. Porque se acuerdan que la otra vez dijimos que los puntos son importantes, y las comas, y todos los signos de puntuación porque si no, cuando leemos, parecemos unas máquinas, ¿no? Si no nos detenemos un poquito. Y el otro día hablamos de la coma, que es otra marca que tienen los textos. By., ¿te acordás que hicimos unas oraciones de ejemplos y lo pusimos a tu hermanito Gael en una oración? ¿Para qué usamos las comas? A ver, By.

By.: Para separar las palabras.

Doc.: Para separar las palabras, ¿y para qué más?

By.: Para separar las oraciones...

Doc.: Porque si yo digo para separar las palabras, entonces en una oración voy a poner una coma en cada palabra. ¿Y está bien usarlo así? No, dice By. con la cabeza... Bueno por eso vamos a trabajar con este texto “El trabajo de un productor tambero” para ver cómo el autor, el que escribió este texto, puso los signos de puntuación. J., ¿podés leer la primera oración por favor del texto?

J.: ¿La que empieza con Gustavo?

Doc.: Sí... y antes de que empieces, J. ¿cómo nos damos cuenta de que esa oración termina?

J.: Porque hay un punto ahí.

Doc.: Entonces, mientras J. lee, nosotros seguimos la lectura con la vista, ¿sí? La primera oración... dale, J.

J.: “Gustavo es un exitoso productor tambero, logra que sus animales den cada vez más y mejor leche”.

Doc.: Fíjense que aparece una coma en esa primera oración. ¿La ubican?

J.: Sí, cuando termina tambero.

Doc.: Vamos a marcar esa coma con un lápiz de color. Ahí tenemos una coma. Fíjense cómo leyó J. ¿Vieron? ¿Por qué el autor puso una coma ahí? Si no estuviera la coma, ¿cómo leería yo esa oración?

J.: Todo junto.

Doc.: La coma nos permite ¿hacer qué?

J.: Separar.

Doc.: Muy bien.

J.: Y aclarar.

Doc.: Y acá el autor está haciendo una pausa o aclarando. J. me decía que cuando aparece la coma hay que esperar un cachitito. No podemos hacer como que no existe la coma. Yo la leo ahora como si no estuviera la coma. (Lee sin hacer pausas) ¿Qué pasó ahí?

J.: La leyó se corrido.

Doc.: ¿Se entiende de la misma manera que si yo respeto esa pausa?

J.: Sí.

By.: No.

Doc.: ¿Por qué sí y por qué no?

D.: Sí.

Doc.: En este momento no voy a respetar ni los puntos ni las comas, y después lo leo respetándolo. Y a ver si encuentran diferencias ¿sí? (lee sin atender a la puntuación).

Doc.: ¿Qué les parece? Casi que me quedo sin aire. Ahora lo voy a leer respetando los puntos y las comas. (Lee remarcando las pausas) ¿Qué les parece? ¿Cuál es más interesante de escuchar? ¿El primero o el segundo?

J.: El segundo

Doc.: ¿Ustedes usan punto y comas en los textos?

J.: Sí.

D.: Sí.

Doc.: Si yo no usara puntos y comas, cuando el que lee tiene que interpretar lo que quiero decir, se le hace más difícil. Entonces nosotros, los que escribimos, tenemos que ponerles un punto y una coma a quien nos lee porque, si no, le cuesta al otro entenderlo. Si yo quiero enumerar distintas cosas y no pongo coma, todo eso se lee todo junto. Es un lío para el que lee. Lo mismo con el punto. El otro día, D., me mandaste una tarea. Te puse para corregir de quién estabas hablando, quién estaba haciendo la acción. Porque no estaba esa oración bien separadita. Por eso son importantes los puntos. Porque cuando terminamos de escribir un texto, tenemos que hacer el ejercicio de leerlo pero no como nosotros pensamos en nuestra cabeza sino cómo está escrito para ver qué es lo que va a leer la otra persona.

D.: Sí.

Doc.: Porque yo estoy segura que, D., vos el otro día leíste tu respuesta y te pareció que estaba fantástica porque vos lo pensaste así, ¿no?

D.: Sí.

Doc.: Pero falta hacer la lectura de lo que escribimos pero para ver qué va a leer la otra persona, que no está dentro de tu cabeza. ¿Entendemos? ¿A ustedes les parece que el autor de este texto puso bien los puntos?

J.: Sí.

D.: Sí.

Doc.: ¿Se entienden bien las ideas? Sí, o más o menos ¿qué les parece?

J.: Más o menos.

By.: No.

Doc.: By., ¿no? Lo vuelvo a leer. Hay algunas palabras que tienen que ver con el manejo del tambo.

La clase cierra con una lectura dialogada que tiende a reponer los significados de términos y expresiones del campo de la ganadería, tales como “manejo alimenticio” (del tambo) y “pastura”.

*Diálogo 2 Docente, Be., V., A. y Al. 17/11/2020*

Doc.: Vamos a hablar sobre los signos de puntuación. La otra vez hablamos de la coma, durante el año estuvimos trabajando el punto, el punto y seguido, el punto y aparte, ¿no? Entre algunas cosas que estuvimos trabajando para escribir mejor. Con todo lo que ustedes han trabajado durante este año, yo vi que cada uno mejoró en su escritura algunas pequeñas cositas. ¿Ustedes sienten que mejoraron un poquito la escritura? A ver V., ¿a vos te parece que mejoraste un poquito la escritura?

V.: (inaudible)

Doc.: ¿No estás trabajando ahora con la cursiva? ¿Estás escribiendo en cursiva? Yo me acuerdo que vos escribías en imprenta y ahora escribís en cursiva... eso es un avance, y está muy bien. Por ejemplo, A., escribía con todas las palabras muy apretada, muy apretada, y ahora está separando un poquito más las palabras.

A.: Sí.

Doc.: Sí, se entiende mucho mejor, A. Be usa puntos, y comas y mayúsculas, una cosa maravillosa, y esa letra cursiva, ¿no, Be? Los textos se entienden muy bien, igual que los de Al, se entienden muy bien. Es importante que lo que escribimos se entienda. Y que quien lee pueda entender lo que dice y por eso hoy vamos a hablar de los puntos, las comas y las mayúsculas. Por ejemplo, ¿cuándo usamos mayúscula? A ver Al...

Al.: Cuando empezamos una oración, ¿están de acuerdo?

X.: Sí...

Doc.: ¿Ustedes se acuerdan lo que son los sustantivos propios?

Aa.: los nombres de personas

Doc.: Bien. Los nombres de las personas y los nombres de los lugares. Tenemos dos usos de la mayúscula: uno cuando empieza la oración y otro en los nombres de las personas y lugares. ¿Entendimos todos hasta acá? B: Más o menos

Doc.: ¿Más o menos? Bien, B, entonces vuelvo a explicar de otra forma. Los sustantivos propios es una clase de palabra, así como tenemos sustantivos comunes y verbos, los sustantivos propios son clases de palabras. Si yo en una oración pongo: *A B. le gusta jugar a la pelota*, esa oración va a tener dos mayúsculas. La primera la A y también B. que es el sustantivo propio, también se va a escribir con mayúscula. Porque todos los nombres de las personas y de los lugares, se escriben con mayúscula. ¿Yo puede escribir *A B. le gusta jugar a la pelota* y escribir B. con minúscula? ¿Puedo? ¿Les parece que está bien?

V.: No.

Doc.: ¿Por qué lo tengo que escribir con mayúscula? Porque es un nombre propio. Entonces siempre que escriba nombres de personas y de lugares, los voy a escribir con mayúscula, B.

XX (a coro): Sí.

Doc.: ¿Cuándo usamos punto?

B.: Cuando terminamos una oración.

Doc.: ¿Están de acuerdo con lo que dice B.?

XX: Sí.

Doc ¿Y qué pasa si escribimos un párrafo, un grupo de oraciones? ¿Podemos usar ahí un punto? ¿Saben cómo se llama el punto que se pone cuando termina el párrafo?

Aa.: No.

Doc.: ¿Alguien sabe? Cuando termina el párrafo, se pone punto y aparte. Está el punto y seguido por un lado, cuando termino una oración pongo puntito y empiezo otra oración en el mismo párrafo, ese es el punto y seguido y cuando termina el párrafo se pone punto y aparte.

XX.: Sí.

Doc.: ¿Ustedes cuando escriben sus textos usan coma?

Al.: Sí.

Doc.: ¿Cuándo usas coma?

Al.: Para respirar un poquito.

Doc.: Porque cuando uno lee sin hacer ninguna pausa, sin respirar un poquito, el que me está escuchando no entiende nada. Vamos a buscar el texto del lunes 2 de noviembre: *La actividad productiva en los tambos*. ¿Cómo me doy cuenta que termina la primera oración?

Al.: Cuando tiene un punto.

Doc.: B., ¿podés leer la primera oración?

B. (lee): Vamos a conocer dónde viven y se alimentan las vacas...

Doc.: ¿Termina ahí? ¿Por qué decís que termina ahí?

B.: Hay un punto.

Doc.: ¿Hay un punto después de vacas?

Al.: Es una coma.

Doc.: Quizá en tu fotocopia no se ve. Es una coma, que es como una colita. Si fuese un punto, ¿qué seguiría después?

Al.: Una mayúscula.

Doc.: Entonces, ¿ahora podés, B., leer la oración completa?

B. (lee pero no respeta el punto y seguido): Vamos a conocer dónde viven y se alimentan las vacas, y cómo es el ordeño (.) pensamos en contarles la historia...

Doc.: (lo interrumpe) ¿Y dónde está el punto? ...y cómo es el ordeño, y ahí hay un punto.

B.: No veo nada... ah, ahí lo vi.

Doc.: Ahí hay un puntito. Entonces, cuando leemos tenemos que respetar esa pausa, tenemos que respirar un cachito, como dice Al., antes, y entonces podemos entender mejor. A ver, si yo no hiciera esa pausa, fíjense que B., cuando leyó la oración, se detuvo cuando vio la coma, supo que ahí había que esperar un cachitito, hubo que hacer

una pausa. Fíjense dónde está la coma, dónde hago la pausa yo, para que ustedes se den cuenta dónde está la coma. (Lee) “Vamos a conocer dónde viven y se alimentan las vacas<sup>65</sup>, y cómo es el ordeño”. ¿Dónde hice la pausa?

Vl.: Después de vacas.

Doc.: Muy bien, después de vacas, hago una pausa cuando estoy leyendo, respiro un poquito y sigo. Y cuando termina la oración, también hago una pausa, donde está el puntito. Porque si no, si no respetara la pausa, se leería así (lee sin hacer pausas).

Doc.: Ahora, van a trabajar con este texto, van a pintar con un color las comas, y con otro color, los puntos y después van a grabar un audio y lo van a mandar leyendo. Aunque sea la primera parte. Sin correr, y respetando las pausas.

### *Diálogo 3. Docente y Th. 18/11/2020*

Doc.: Cuando tengas que responder en el cuaderno, vas a tener en cuenta algunas cosas. Por ejemplo, ¿cuándo usamos la mayúscula?

Th.: No me acuerdo.

Doc.: ¿Dónde las ponés a las mayúsculas? ¿En una oración se puede poner en cualquier lado? ¿En el principio, en el final, en el medio?

Th.: En la primera.

Doc.: Sólo usamos la mayúscula en el principio, cuando inicia la oración, no la usamos en cualquier lado. Y también las usamos con sustantivos propios, ¿te acordás qué son? ¿Los nombres de qué?

Th.: ...

Doc.: (...) Y cuando escribís, ¿vos usás el punto? ¿Cuándo lo usás? ¿Para qué lo usas?

Th.: (inaudible)

---

<sup>65</sup> Justamente esta coma es ornamental, es una coma que no tiene por qué estar ahí, es una coma “retórica” no tienen que ver con la sintaxis, con marcar los límites de la oración canónica (Krhan) ni con separar adjuntos (aposiciones, subordinadas adjetivas)

Doc.: ¿En cualquier lugar se pone?

Th.: Sí.

Doc.: ¿Yo escribo y pongo el punto en cualquier lugar?

Th.: No, cuando se termina.

Doc.: ¿Cuándo se termina qué cosa?

Th.: La oración.

*Diálogo 4 Docente y U., R. y K. 18/11/2020*

Doc.: Hoy vamos a hablar un ratito sobre alguno de los textos que estuvimos trabajando o podemos trabajar también con sus propios textos, con lo que ustedes escriben. Yo voy a hacer unas preguntas para que pensemos juntos cómo estuvimos trabajando este año: trabajamos bastante con algunas cosas para escribir mejor: yo les corrijo ustedes, todas las cosas que mandan, ¿ustedes corrigen después de que yo les mando las cosas, en sus cuadernos?

U.: No.

K.: Sí.

R.: Sí.

Doc.: La mamá de R. me manda las fotos cuando corrige. Tengo mis ayudantes en sus casas que los hacen corregir las cosas. Es importante que ustedes hagan algunas correcciones en su cuadernos, van a pasar a 4to grado. Así que tienen que tener en cuenta lo que la seño les dice. Una de las cosas que trabajamos este año para escribir mejor son las mayúsculas. ¿Cuándo usamos mayúsculas?

U.: Al principio de una oración. No, ¿Riki?

Doc.: Tenemos que acordarnos siempre de poner mayúscula al principio de la oración. ¿En algún lugar más escribimos con mayúsculas?

U.: Después de un punto.

Doc.: Si escribimos un párrafo donde hay varias oraciones, después del punto empezamos con mayúscula. ¿Y alguien se acuerda qué son los sustantivos propios?

R.: Los nombres.

Doc.: Los sustantivos propios son los nombres de las personas y lugares, y de los países, y siempre se escriben con mayúscula. Si escribimos un relato donde decimos que nosotros vivimos en Paraná, esa palabra va a ser con mayúscula. Otra de las cosas que estuvimos trabajando este año tiene que ver con los puntos, ¿cuándo usamos punto?

R.: Cuando terminamos de escribir.

Doc.: ¿Cuándo terminamos de escribir qué cosa?

R.: Una oración.

Doc.: Cuando terminamos de escribir una oración, ponemos el punto. ¿Conocen la diferencia entre punto y seguido y punto aparte?

K.: Más o menos.

R.: No.

U.: No.

Doc.: Entonces lo explico. Viste, U., que dijiste recién que si estamos escribiendo un párrafo, ponemos un punto y empieza una nueva oración, tenemos que poner un punto y luego escribimos una nueva oración, tenemos que escribir con mayúscula: eso es punto y seguido. Cuando hablamos sobre un tema y escribimos varias oraciones seguidas, ponemos punto y seguido. Pero si queremos cambiar el tema, usamos punto y aparte: entonces nos damos cuenta, con el punto y aparte, dónde termina el párrafo; si no, se escribe todo junto y el que lee un texto no entiende nada. Se usa para que el que lee, comprenda mejor lo que está leyendo. ¿Vieron que ahora estuvimos leyendo los textos sobre el trabajo en el tambo? Vamos a buscar este texto: *La actividad productiva en los tambos*.

R.: Sí.

Doc.: La semana pasada estuvimos trabajando sobre el uso de la coma. Dijimos que la usamos por lo menos para dos cosas. ¿Se acuerdan para qué era?

K.: Para aclarar... era uno. Después de la coma tenés que poner mayúscula.

Doc.: No siempre... hay una diferencia entre la coma y el punto. La coma dijimos que puede servir para aclarar, como dice K. Uno de los ejemplos que hicimos fue: *Abigail, la hermana mayor de Ana*, es divertida. Entonces *la hermana mayor de Ana*, que es la aclaración, va entre comas. Después había otro uso de la coma, que era para separar, por ejemplo ¿qué? K., te acordás que hablamos de tus mascotas. Habíamos dicho cuáles eran los nombres de las mascotas: entonces para separar todos los nombres de las mascotas de K., teníamos que poner una coma porque, si no, cuando leemos, no se entiende la pausa que hay que hacer entre cada una de las palabras. Entonces, si tuviéramos que hacer una oración sobre ustedes tres, podríamos decir: *A U., a R. y a K. les gusta jugar, dibujar, andar en bici y correr*. Entonces ente todas esas acciones, para poder separar las acciones, tenemos que usar la coma. ¿Ustedes usan coma cuando escriben?

R.: Sí.

K.: Sí.

Doc.: ¿Y cuándo ponen la coma?

(silencio)

Doc.: U., ¿vos usas la coma alguna vez? ¿Cuándo?

U.: En la receta, para poner los ingredientes...

Doc.: Para separar ingredientes, porque en tu receta usaste varias cosas, entonces para separar los ingredientes, usaste la coma. Eso está muy bien. Ahora vamos a ver el texto *La actividad productiva en los tambos*, vamos a ver la primera oración. ¿Querés leer, U.?

U.: (Lee) Vamos a conocer en dónde viven y se alimentan las vacas, y cómo es el ordeño.

Doc.: ¿Cómo te diste cuenta de que terminó la oración?

U.: Porque hay un punto.

Doc.: Y después de vacas, ¿qué hay?

U.: Una coma, dice.

Doc.: Y, entonces, cuando leemos la oración, ¿qué tenemos que hacer cuando está la coma?

U.: Parar un cachito.

Doc.: Ahí tenemos que hacer pausa, porque, si no, el que lee se queda sin aire y no entiende nada. La coma nos ayuda a entender mejor los textos. Recién U. leyó la primera oración. R, ¿podés leer la segunda?

R.: (lee sin respetar signos de puntuación) Pensamos en contarles la historia de Gabriel y su familia, que tienen un tambo cerca de Rafaela, provincia de Santa Fe.

Doc.: Donde están las comas, hay que hacer una pausa. No podemos leer como si estuviéramos corriendo: primero porque no es una carrera y segundo porque es importante entender lo que dice. Vuelvo a leer esas primeras dos oraciones del texto (lee, respetando la puntuación): *Vamos a conocer en dónde viven y se alimentan las vacas, y cómo es el ordeño. Pensamos en contarles la historia de Gabriel y su familia, que tienen un tambo cerca de Rafaela, provincia de Santa Fe.* ¿Les parece que el autor de este texto puso bien los puntos, ahí?

R.: Sí.

U.: Sí.

Doc.: ¿Se entiende el texto con esos puntos ahí? ¿Y si no estuvieran esos puntos?

K.: Se leería todo junto, no entenderíamos nada.

Doc.: Es importante que un texto se pongan las comas y los puntos, es muy importante. Fíjense que en la segunda oración dice: (Lee nuevamente) *Pensamos en contarles la historia de Gabriel y su familia*, ahí hay una coma, *que tienen un tambo cerca de Rafaela*, otra coma, *provincia de Santa Fe*. Ahí la coma está puesta para aclarar, que Rafaela es un lugar que queda ¿en qué provincia?

U.: Santa Fe.

Doc.: Bien, ahí el autor usó la coma para aclarar.

Cierra la clase con la indicación de la tarea: pintar con color las comas y los puntos en el texto y mandar un audio leyendo el texto respetando las pausas de las comas y los puntos.

## **Escuela FH**

### **Diálogo en torno del uso de signos de puntuación situación de clase presencial.**

**Tercer grado. Octubre 14, 2021**

El diálogo entre la entrevistadora (tesista) y los niños y niñas se desarrolla después de finalizado el dictado cuyos resultados analizamos en el Capítulo IV. En el aula están presentes 16 estudiantes y la mayoría participa de la conversación. El diálogo fue grabado en dispositivo móvil Samsung A31.

Entrevistadora: Vieron que ese texto que les dictó la seño tenía varios signos de puntuación, ¿cuáles son los signos de puntuación?

Estudiante 1: Los puntos, las comas, y los acentos...

Entrevistadora: ¿Pudieron ir ubicándolos como les fue dictando la seño?

A coro: Sí.

Entrevistadora: ¿Cuándo se usa punto? ¿Se acuerdan? ¿Cuándo decidimos poner punto en un texto?

Estudiante 2: Creo que cuando querés hacer una pausa.

Estudiante 3: Cuando querés cambiar de tema.

Estudiante 4: Cuando estás a punto de terminar una parte del texto, te cansás, y después seguís.

Entrevistadora: ¿Se les ocurre otra idea? ¿Cuándo se usan los puntos?

Estudiante 5: Yo lo uso cuando quiero hacer una pausa, o separar una oración o, por ejemplo, (señalando la hoja del cuaderno) acá poner punto y escribir abajo, no al lado.

Entrevistadora: ¿Hay una diferencia entre escribir abajo y escribir al lado?

Estudiante 6: Se llaman punto y abajo, y punto y seguido; y punto final.

Entrevistadora: ¿Cuándo ponemos el punto final?

Estudiante 6: Cuando terminamos.

Estudiante 7: El punto final es como ponerle fin a una historia.

Estudiante 8: Es como cuando alguien sabe que algo se terminó.

Estudiante 9: Punto final y no escribís nada, ni abajo ni seguido. Y chau no seguimos escribiendo.

Estudiante 10: El punto final es para cuando hacés un texto que lo terminás, para que sepan que ahí lo terminaste.

Entrevistadora: ¿Y las comas? ¿Cuándo ponen una coma?

Estudiante 11: Es un descanso chiquito.

Estudiante 7: Cuando queremos separar palabra por palabra.

Estudiante 10: Cuando cambiás de tema, pero seguís con la misma cosa. Por ejemplo, estoy hablando de las plantas, pongo coma pero sigo hablando de otra planta.

Estudiante 12: Cuando tengo que separar algo. Por ejemplo, quiero hacer ensalada de frutas y lo quiero escribir. Pongo, tal cosa... coma, tal cosa... coma.

Entrevistadora: ¿Qué decís, por ejemplo?

Estudiante 12: Naranja, coma; banana coma.

Entrevistadora: ¿Y vos qué me querías decir?

Estudiante 7: Se usa la coma para cuando estás hablando de animales, coma, y seguís más o menos hablando de ese tema. A menos de que sea punto final.

Entrevistadora: ¿Vos querías decir algo?

Estudiante 13: Que cuando querés poner artículos [incomprensible] pintura, coma, pincel, coma, decís.

Entrevistadora: Claro, cuando estás hablando de distintos útiles para dibujar ponés pincel, coma, ¿qué más?

Estudiante 13: Pincel, trapos, agua...

Entrevistadora: ¿Alguno de ustedes quiere contarme algo más acerca de los puntos, las comas? ¿Alguna otra idea?

Estudiante 14: Cuando alguien se enoja...

Entrevistadora: ¿Y cómo lo escribís, por ejemplo?

Estudiante 14: Si la seño se está enojando dice más fuerte las palabras y ahí pongo la coma.

Estudiante 7: Cuando alguien grita pongo un signo de exclamación.

## **Escuela MRI**

### **Diálogo en torno del uso de signos de puntuación situación de clase presencial.**

#### **Tercer grado. Octubre 22, 2021**

El diálogo entre la entrevistadora (tesista) se desarrolla después de finalizado el dictado. No se realizó grabación de audio: se tomaron notas.

Entrevistadora: Cuando escriben, ¿ustedes cuándo ponen puntos?

Estudiante 1: Cuando termina la oración o termina el cuento.

Estudiante 2: Para separar palabras.

Entrevistadora: ¿Y las comas? ¿Las usan? ¿Cuándo ponen comas?

Estudiante 3: No sé.

## REGISTROS DE CLASE

### Escuela SM

**Registro realizado por la docente a cargo del grupo que integra la Unidad Pedagógica de tercer y cuarto grado (2020-2021).**

### Fecha 19/08/21

En el aula hay 16 niños y niñas (faltaron 2). 13 de ellos escriben al dictado. 3 no. La docente escribe en el pizarrón una consigna de resolución individual para los 3 niños y niñas que están en proceso de completar su alfabetización inicial. Lee junto a los 3 niños y niñas la consigna y responde dudas. Luego, recupera oralmente el trabajo realizado en días anteriores con el resto de los niños y niñas, para dar inicio al dictado.

Durante los últimos 15 días, los estudiantes de 4to grado estuvieron trabajando en el siguiente contenido: *Ciclo de los días y las noches y del movimiento aparente de las estrellas como consecuencia de la rotación de la Tierra. (Diseño Curricular: Eje. La tierra, el universo y sus cambios)*. Vieron videos, leyeron textos breves de manual, completaron crucigramas, respondieron cuestionarios, hicieron esquemas, entre otras propuestas.

En el día de la fecha, la docente propone un breve dictado, que no tiene palabras nuevas para ellos y es una síntesis de una clase anterior.

#### Cómo es el cielo de día

De día el cielo está iluminado por el sol y se ve de color celeste. Si hay nubes, se ven de color blancas. El sol es una estrella que ilumina todos los cuerpos celestes que están a su alrededor. Y es tan brillante que no podemos mirarlo directamente. ¿Nos aporta algo más? ¡Nos da calor! Gracias al sol, la temperatura de nuestro planeta es suficiente para todos los seres vivos.

¿Y qué más se puede ver durante el día? A veces también se puede ver la luna. La luna no

necesita esperar a que se haga de noche para salir y por eso algunos días podemos verla muy clarito en el cielo. También podemos ver nubes que están muchísimo más cerca.

Docente: Escriban de título “Cómo es el cielo de día”.

Niño 1: ¿Es una pregunta?

Niño 2: Me parece que no porque, si no, la seño hubiera leído así -exagera la entonación de la pregunta- (la docente no lo aclara).

Docente: Escriban como ustedes crean que se escribe porque después vamos a revisar entre todos.

Niño 3: ¿Cielo se escribe con C de casa?

Docente: Sí (dicta la primera oración completa, luego repite varias veces la oración, por partes).

Niño 4: Iluminado, ¿se escribe con y griega o con i de indio?

Docente: Con i latina, que es la que tiene el puntito.

Niño 5: ¿Pongo un punto al final?

Docente: Sí, porque se terminó la oración (lee la segunda oración completa y aclara después de qué palabra se escribe una coma).

Niño 6: Cuando se lea esa oración, hay que hacer un cachito de pausa.

La docente se acerca a un niño que no está escribiendo. El niño le dice que está perdido y cansado. La docente le responde que se quede tranquilo, que después van a corregir entre todos y ahí va a poder copiar lo que le falta. Lo felicita por lo que sí pudo escribir al dictado.

Niño 7: ¿“Se ve” se escribe todo junto?, ¿va con c de casa?, ¿con v corta?

Niño 8: Son dos palabras, “se” va con la de sol y “ve” se escribe con la de vaca.

Niño 9: ¿“Hay” va con H? (la docente asiente, sin hacer aclaraciones. Recorre los bancos para controlar el ritmo del grupo. Lee la tercera oración, luego la cuarta).

Niño 10: -con tono de aviso- “Brillante” va con LL. “Alrededor”, ¿se escribe todo junto?, ¿”directamente” va con la q de queso?

La docente responde dudas y lee la quinta oración, enfatizando la entonación.

Niño 11: ¡Esa sí se escribe con signo de pregunta!

La docente lee la sexta oración, enfatizando la entonación.

Niño 12: Esa va con los signos de puntito y palito.

Niño 13: ¿Cuál es ese?

La docente solicita al grupo que responda y sólo dos los conocen por el nombre. Entonces, los escribe en el pizarrón. Lee la séptima oración (siempre del mismo modo: oración completa primero y después repite por partes).

Docente: Punto y aparte.

Niño 14: ¿Sería abajo?

Niño 15: ¿Dónde sigo, señor? La docente se acerca e indica.

Continúa el dictado hasta terminar. Luego, recoge las hojas y se las lleva para su evaluación.

## **Escuela FH**

### **Registro realizado por la tesista durante la actividad de dictado (tercer grado).**

**14/10/2021**

En el aula están presentes 16 estudiantes. La docente ha seleccionado un fragmento de un texto del área Ciencias Naturales para dictar. Durante el dictado, que se realiza palabra por palabra, se producen intercambios. Se habilita el diálogo en torno a la normativa vinculada con el uso de mayúsculas al inicio de la frase ortográfica aunque no se señala explícitamente dónde ubicarlas. Uno de los niños expresa inquietud porque no puede escribir la palabra completa a final de línea dado que se le termina el espacio. “Si no les entra en el renglón, tiene que escribir debajo... si no alcanza el renglón para escribir, tengo que cortar la palabra, hago una rayita...”, dice la

maestra. “¿Qué corto?”, pregunta el niño. “En una sílaba, no corto en cualquier lado la palabra”, agrega la maestra. “No entendí”, replica el niño.

El dictado sigue. Se reflexiona principalmente sobre normas ortográficas relacionadas con las correspondencias grafema-fonema. “¿Beber con qué *b* iría?”, pregunta otro niño.

Los signos punto y coma la maestra los enuncia en voz alta. Después de dictar la coma, uno de los niños comenta que esa palabra que sigue a la coma se escribe “con mayúscula”.

Finalizada la actividad, se toman fotos de los textos producidos y se resguardan en repositorio digital.

## **Escuela MRI**

### **Registro realizado por la tesista durante la actividad de dictado (tercer grado).**

**22/10/2021**

En el aula están presentes cinco estudiantes. La docente dicta el texto que ha seleccionado, que tiene características narrativas. El dictado se desarrolla enunciando los signos punto y coma. Ante la primera coma, se realizan preguntas: “¿Dejo un renglón?”, “¿Dónde pongo la coma?”. También se expresan dudas en relación con la forma de la coma, por lo que la maestra decide trazarla en el pizarrón, en el contexto de la expresión dictada, para indicar asimismo la ubicación. Con respecto al punto y seguido también se realizan preguntas. La maestra aclaró: “Pongo un puntito y continúo al lado”. Por otro lado, se formulan dudas referidas a las relaciones de correspondencia entre grafemas y fonemas.

Al final, la tesista reunió las hojas donde se realizó el dictado para realizar luego las observaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

Abusamra, Tiscornia y Chimenti (2021) *La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde editora.

Alisedo, Melgar y Chiocci (2004) *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Paidós.

Alisedo, G. (2014). *La lengua escrita alfabética*. Módulo Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura. Especialización en Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación de la Nación.

Arnoux, E. (1996) “Propuesta para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes del Área de Lengua”, *Fuentes para la transformación curricular*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Arnoux, E. (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*. Eudeba.

Bajtín, M. (1999). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Benveniste, E. (1999) *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI editores.

Blanche Benveniste, C. (2002). “La escritura, irreductible a un ‘código’”. En Ferreiro, E. (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa.

Blanche Benveniste, C. (2005) *Estudios lingüísticos de la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.

Braslavsky, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee*. Fondo de Cultura Económica.

Burrell, A. & Beard, R. (2022) *Playful punctuation in primary children’s narrative writing*, Research Papers in Education. Routledge. doi: 10.1080/02671522.2022.2125053.

Camps, A. y Fontich X. (eds) (2021) *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. Editorial Universidad Nacional de San Juan.

- Cárdenas, V. (2002) *La zona visuográfica en la escritura de niños*. Tesis de doctorado. Universidad de Valladolid. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. URI: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-zona-visuografica-en-la-escritura-de-ninos--0/>
- Cassany, D. (2004). “El dictado como tarea comunicativa”. En Revista *Tabula Rasa* número 02. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Catach, N. (1980) “La punctuation”. In *Langue Française* n° 45. Larousse. Pp 16-27. doi : 10.3406/lfr.1980.5260.
- Catach, N. (1991) “La punctuation et l’acquisition de la langue écrite. Norme, système, stratégies”. In: *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n°70, 1991. Centre de recherche sur les mediations (Crem)/Université de Lorraine. P. 49-59; doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1991.1636>
- Catach, N. (1994) “L’écriture et la double articulation du langage”. In *Linx* n° 31. Université Paris X Nanterre. Pp 37-48. doi : 10.3406/linx.1994.1323.
- Catach, N. (1996) (comp.) *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa.
- Chartier, A. y Hébrard, J. (2000) “Saber leer y escribir. Unas ‘herramientas mentales’ que tienen su historia”. En *Infancia y aprendizaje*, Vol 23, N° 89, pp 11-24. Pablo del Río Editor.
- Daffern, T., Mackenzie, N. and Hemmings, B. (2017) “Predictors of writing success: How important are spelling, grammar and punctuation?” *Australian Journal of Education Volume* 61, Issue 1. Australian Council of Education. P. 75-87. doi: 10.1177/0004944116685319.
- Dehaene, S. (2015) *Aprender a leer. De las neurociencias al aula*. Siglo XXI.
- Desinano, N. (1993). *Didáctica de la Lengua para Primero, Segundo y Tercer grado*. Homo Sapiens.
- Desinano, N. (1997) “Apuntes para un análisis de textualizaciones infantiles escritas”. En Revista *Leitura. A criança e o texto. Revista do Programa de Pós Graduação em Letras* N°20. Universidade Federal de Alagoas. P 47-66.

Desinano, N. y Avendaño, F. (2011) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Homo Sapiens.

Derrida, J. ([1971] 2005). *De la gramatología*. Siglo XXI.

Di Tullio, A. (2014) *Manual de gramática del español*. Edicial.

Dávalos-Esparza, D. (2017). “Reflexiones infantiles sobre los usos y funciones de la puntuación: el papel de los marcadores de modalidad”. *Revista Infancia y Aprendizaje*, Vol 40 N° 3. Routledge. P. 429-466. doi: 10.1080/02103702.2017.1341100.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (1996) “Los límites del discurso: puntuación y organización textual”. En Ferreiro, E. y otras (1996) *Caperucita roja aprende a escribir*. Gedisa.

Ferreiro, E. (2007) *Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito*. Archivos de Ciencias de la Educación. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>.

Ferreiro, E. (2013) (comp.) Introducción general. En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. Siglo XXI.

Figueras Bates, C. (2021) “La puntuación y el significado del texto”. En Escandell Vidal, Amenós Pons, Ahern (eds.). *Pragmática*. Akal.

Gómer, A. (2014) “Didáctica de la gramática. Enseñanza de las clases de palabras en carpetas y manuales de 4to. grado de la escuela primaria”. Tesina de licenciatura.

Haartmann, H. (2001) *Historia universal de la escritura*. Gredos.

Halliday, M. (1990) *Spoken and Written Language*. Oxford University Press. Series Editor: Frances Christie [Traducción Elsa Ghio].

Jaichenco, V. (2009-2010). “Aprender a leer y a escribir desde una perspectiva psicolingüística”. En *La formación docente en alfabetización inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.

Krahn, A. (2014) *A new paradigm for punctuation*. Theses and Dissertations. Paper 465.

University of Wisconsin Milwaukee Digital Commons.

Lyons, M. (2012) *Historia de la lectura y la escritura en el mundo occidental*. Editoras del Calderón.

Marafioti, R. (comp.) (2001) *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Eudeba.

Michalsen, B. (2022). *Cómo la puntuación cambió la historia*. Ediciones Godot.

Millán, J. (2015) *Perdón imposible*. Barcelona: Ariel.

Möller M. y Ferreiro E. (2013) “El diálogo en las historietas: ¿cómo elegir la puntuación apropiada?”. En Ferreiro, E. (comp.) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. Siglo XXI.

Nercesian, V. (2015). Clase Nro. 1. “De los procesos cognitivos individuales a los procesos sociales de aprendizaje”. Módulo *Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Nunberg, G. (1990) *The linguistics of punctuation*. Series: Center for the Study of Language and Information (CSLI) Lecture notes n° 18: Leland Stanford Junior University.

Olson, D (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

Olivari (2024). “La enseñanza del léxico en el quinto grado de escuelas primarias del departamento Paraná: análisis de actividades de carpetas de clase”. Tesis de maestría.

Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Parkes, M. (2016). *Pause and effect: an introduction to the history of punctuation in the West*. Routledge.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2012) *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Fhumyar ediciones. Universidad Nacional de Rosario.

Raiter, A. (2009-2010) “Apuntes de psicolingüística”. En *La formación docente en alfabetización inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.

Real Academia Española (2010) *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

Ribas T., Rodríguez Gonzalo, C. y Durán C. (2020). “El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales”. En *Indagatio Didactica*, vol. 12 (2), junho 2020. Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17436>.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011) *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis de doctorado. Universitat de València. Servei de Publicacions. <https://roderic.uv.es/items/458fdd1b-c378-49b5-9b11-915d1a38e574/full>.

Rodríguez Ramalle, T. (2005) *Manual de sintaxis del español*. Castalia.

Saenger W. (1997) *Space between words. The origins of silent reading*. Stanford University Press.

Saenger, W. (1982) “Silent reading: its impact on late medieval script and society”. *Viator. Medieval and Renaissance Studies*. Vol 13, p. 367-414. Brepols Publishers.

Sánchez Abchi y otras (2009) “El desarrollo de la escritura de palabras en español: interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico”. *Interdisciplinaria*. Vol 26 N°1 p. 95-119. CIIPCA-Conicet.

Sinclair, H (2002) “El desarrollo de la escritura. Avances, problemas y perspectivas”. En Ferreiro y Gómez Palacios (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI editores.

Teberosky, A. (2005) “Introducción”. En Blanche Benveniste, C. *Estudios lingüísticos de la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.

Zamero, M. et al. (2010) *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. El primer estudio nacional. MEN.

Zamero, M. y Melgar, S. (2010). *Todos pueden aprender. La lengua escrita en primer grado*. UNICEF AEPT.

Zamero, M. y Melgar, S. (2011) “Preguntas clave en torno de la alfabetización inicial”. En Revista *Prisma* Año 1 N° 1. Editorial Fundación La Hendija.

Zamero, M. (2011) “¿Qué es esa cosa llamada secuencia didáctica?”. En Revista *Prisma* Año 1 N° 2. Editorial Fundación La Hendija.

### **Bibliografía sobre metodología**

Hernández Sampieri et al. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Marradi, Archenti y Piovani (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. EMECE Editores.

Navarro (2009) *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicrón.

Taboada, María Beatriz (2011). *Nombrar el país. Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*. Fundación La Hendija.

Taboada, B. (2014) Apuntes de clases. Seminario Taller de Tesis. Maestría en Enseñanza de la Lengua. FHUMyAR/UNR.

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

### **Documentos curriculares**

M.E.C. y T. (2004) *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. 1° y 2° ciclo EGB/Nivel Primario.

CGE Entre Ríos. (2011) *Diseños Curriculares Educación Primaria – Lengua*.