

REFLEXIONES
METALINGÜÍSTICAS DE
LOS NIÑOS SOBRE
CIERTOS ASPECTOS DE
LA ESCRITURA DEL
ESPAÑOL

EMILIA FERREIRO

AMIRA DÁVALOS

ARIZBETH SOTO

RAMIRO PUERTAS

JOSUÉ JIMÉNEZ



Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre ciertos aspectos de la escritura del español / Emilia Ferreiro ... [et al.]. - 2a ed. - Rosario: CEI ediciones, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-90731-6-4

1. Metalingüística. 2. Lenguaje Escrito. 3. Alfabetización. I. Ferreiro, Emilia
CDD 372.6

Diseño y maquetación: Cintia Corestein

Diseño de tapa: Cintia Espinosa

Tipografía: *Faustina* de Omnybus Type

© 1er edición en papel. HyA ediciones, 2019.

Emilia Ferreiro

Universidad Nacional de Rosario, 2025

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Publicado bajo licencia Creative Commons



Edición y publicación Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Director: Prof. Darío Maiorana

Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina

Tel: (0341) 4802781

Correo electrónico: cei@unr.edu.ar

**Reflexiones metalingüísticas
de los niños
sobre ciertos aspectos
de la escritura del español**

Emilia Ferreiro
Amira Dávalos, Arizbeth Soto,
Ramiro Puertas y Josué Jiménez

Reedición en homenaje a la Dra. Emilia Ferreiro
en el día de su cumpleaños, 5 de mayo 2025.

Las investigaciones psicolingüísticas acerca del proceso de alfabetización desarrolladas por la Dra. Ferreiro desde el marco epistémico provisto por la psicología genética, desde 1979, nos revelan cómo los niños reflexionan acerca de esta representación particular de la lengua que es la escritura alfabética. La síntesis de las cuatro investigaciones reunidas en este volumen —producto de tesis recientes dirigidas por Ferreiro— precisamente se focalizan en un interrogante claramente metalingüístico: “¿cómo se pasa de un saber-hacer propio de la competencia lingüística de un hablante de 7 a 12 años a un saber-sobre esa misma lengua?” A partir de este interrogante común, cada capítulo pone de manifiesto las posibilidades y los modos en que los niños participantes de estos estudios reflexionan sobre dispositivos gráficos inherentes al texto escrito, a cada texto escrito.

Nuevamente Ferreiro nos pone de manifiesto a través de los niños, a quienes “es necesario escuchar” —como señala ella misma en este volumen— la complejidad y especificidad lingüística de este objeto social, histórico y cultural. Objeto que debe ser enseñado y aprendido como objeto cultural y de reflexión lingüística en, desde y por las tramas significantes de los textos que nos permiten recrear, reivindicar y asegurar el ejercicio de la(s) ciudadanía(s) que exigen las culturas de lo escrito actuales.

Dra. Mónica Baez

Directora Académica

Cátedra Internacional en Estudios Interdisciplinarios en
Alfabetización “Dra. Emilia Ferreiro” FHYA/CEI/UNR

Índice

Introducción	6
CAPÍTULO I	
Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva...	13
CAPÍTULO II	
El escenario puesto en página: la <i>mise en page</i> de la obra teatral desde el punto de vista de los niños como editores	63
CAPÍTULO III	
Identificar morfemas durante el desarrollo en niños de primaria. Coincidencias y discrepancias con criterios de la Real Academia Española	102
CAPÍTULO IV	
En dónde poner el acento: un acercamiento al proceso de atildación en niños de primaria.....	125
Referencias bibliográficas	152

Introducción

Emilia Ferreiro

Este volumen reúne una síntesis de cuatro tesis recientes (una de doctorado y tres de maestría) realizadas bajo mi dirección en diferentes instituciones de México y Argentina. Todas estas tesis tienen una pregunta en común: ¿cómo se pasa de un saber-hacer propio de la competencia lingüística de un hablante de 7 a 12 años a un saber-sobre esa misma lengua? La representación alfabética de la lengua es ya un ejercicio de conversión. Pero los hablantes de estas edades no tienen por qué hacerse cargo de ese ejercicio histórico. Sin embargo, los estudiosos del desarrollo (tanto del desarrollo psicogenético como del desarrollo histórico) tenemos muchos vínculos que nos permiten elaborar interrogantes allí donde otros solo observan evidencias y postular procesos allí donde otros solo describen sucesiones de comportamientos. Esto tiene que ver con el marco epistémico dentro del cual se realizan las investigaciones (Ferreiro, 2019).

Dentro del marco epistémico propio a la psicología genética estas cuatro aportaciones tienen en común algunos aspectos y difieren en otros que, finalmente, resultan convergentes bajo el gran interrogante inicial: ¿cómo se pasa de un saber-hacer propiamente inconsciente —pero eficaz— a un saber-sobre, de índole pre-teórica, por cierto, pero propiamente metalingüística porque toma ese saber-hacer práctico como objeto de reflexión? Todas se refieren a la escritura alfabética del español.

En el primer capítulo, Amira Dávalos nos propone como objeto de reflexión (al lector tanto como a los niños interrogados)

esas pequeñas marcas «que van con las letras pero que no son letras»: los signos de puntuación. En particular, analiza en dos tipos de textos (fábula tradicional convertida en historieta y portada de revista destinada a niños) la interacción entre elementos lexicales y signos de puntuación expresivos (admiración y/o interrogación) en determinados contextos. Sus hallazgos son de la mayor importancia y merecen ser leídos atentamente. Por ejemplo, en cierto momento del desarrollo los niños descubren la insuficiencia de los signos de puntuación para dar cuenta de los estados de ánimo de los personajes: no es posible usar el mismo signo (¡!) para el rugido del león que para un reclamo del ratón que, aunque intente hablar fuerte, por comparación solo logrará «hablar quedito», o sea, hablar con un bajo volumen de voz. El descubrimiento de las insuficiencias del sistema de puntuación para dar cuenta de modulaciones de la voz es apenas uno de los descubrimientos de este capítulo.

En el capítulo 4, Josué Jiménez nos enfrenta con otra de esas «marcas periféricas» a la escritura alfabética: el acento gráfico (tilde) que permite diferenciar secuencias homógrafas (por ej. El sustantivo *médico* del verbo en pretérito *medicó* que puede sustituirse por el más común *recetó*). La marca gráfica es mínima —como la puntuación— pero aquí no se aplica al espacio vacío entre una palabra y otra sino a una vocal interna a la palabra: la vocal de la sílaba tónica. ¿Qué tanto necesita un lector de 7 a 12 años de esa marca gráfica para leer adecuadamente enunciados escritos sin esa tilde? ¿Qué relación guarda esta lectura inicial con la necesidad de intervenir gráficamente en el texto leído?

Para comprender los usos de puntuación expresiva (¿? y ¡!) debemos ubicarnos al nivel del texto. Para comprender los usos de la puntuación léxica debemos ubicarnos al nivel de la *palabra*... Pero ocurre que la noción de palabra no tiene consistencia

teórica. Solo sus constituyentes la tienen: *morfemas*, como la unidad mínima con significado y *fonema* como la unidad mínima sin significado.

En ese juego dicotómico (con / sin significado) se debate gran parte de la lingüística contemporánea y, por añadidura, gran parte de los diseños psicolingüísticos. Los datos que aporta Ramiro Puertas (Capítulo 3), contribuyen a problematizar esta dicotomía. El texto como tal es objeto de segmentaciones interpretativas (caps. 1 y 2). Pero, a su vez, la unidad *palabra* (que la escritura presenta como una cadena gráfica separada de otras por espacios a ambos lados) pueden ser objeto de análisis. Este capítulo 3 analiza la toma de conciencia de segmentos «potencialmente significativos» dentro de esas unidades teóricamente mal definidas que llamamos «palabras». Hay morfemas libres (que coinciden con las palabras gráficas) y morfemas ligados, que no tienen autonomía gráfica y se pueden agregar a los anteriores (antepuestos o pospuestos). ¿Los morfemas ligados tienen significado por sí mismos o son modificadores del significado de las bases léxicas? El material escrito nos ofrece (a niños y adultos) el anclaje para pensar sobre el lenguaje oral. La reflexión es propiamente metalingüística pero esa reflexión se apoya en la escritura. Una ocasión más para seguir pensando en las intrincadas relaciones entre la oralidad y la escritura...

Volvamos al nivel del texto. Los textos se realizan en un espacio gráfico (papel o pantalla) con una disposición gráfica peculiar. En ciertos tipos de texto la distribución en el espacio gráfico es crucial: por ejemplo, un texto teatral. La distinción entre la mención de los actantes, sus parlamentos y las acotaciones (movimientos en escena y modos de habla) es esencial. Sin modificar las palabras, la distribución gráfica de estos componentes en el espacio gráfico contribuye a la significación. De eso se ocupa

el cap. 2, autoría de Arizbeth Soto. Además de la *mise en page* encontraremos aquí el uso de signos de puntuación y recursos de edición que están disponibles en un procesador de palabras (negritas, cursivas, mayúsculas y similares). Esta investigación utiliza esos recursos informáticos como instrumento de trabajo con el cual los niños pueden hacer (y deshacer) exploraciones que sería imposible realizar en la superficie papel. Es un buen ejemplo para reflexionar sobre el gran interés de utilizar esos recursos cuando el problema indagado lo requiere.

En todos estos estudios los niños fueron interrogados en parejas. Esta decisión tiene una clara justificación: la reflexión metalingüística a la que invitamos a los chicos no los conducirá a ninguna «evidencia lógica» (como en el caso de las célebres situaciones de indagación de Piaget sobre la conservación del número, de la cantidad de materia, del peso, etc.). Por el contrario, la reflexión sobre el lenguaje los conducirá muy a menudo a constatar disparidades, usos aparentemente contradictorios, unidades difíciles de caracterizar y otras singularidades. Durante el proceso de reflexión es útil alternar centraciones sobre un aspecto particular y descentraciones que permitan tomar en cuenta otros aspectos. Es más fácil que estas centraciones sucesivas surjan espontáneamente entre los dos miembros de la pareja. Eso evita al adulto el recurrir a lo dicho por otros niños, en calidad de «contra-sugestión», o sea, enunciados que presentan un punto de vista diferente y a veces opuesto a los que está sosteniendo el niño entrevistado.

Las entrevistas en parejas también favorecen la explicitación de las justificaciones. Al pedirle a un niño que explique a su compañero lo ponemos en una situación más natural de explicar a alguien de su misma edad, en lugar de tratar de explicarle al adulto quien, por definición, «ya sabe».

Todas estas virtudes de la situación de indagación con parejas tienen, sin embargo, consecuencias serias para el registro de la entrevista y el posterior análisis de los resultados. Por supuesto, las parejas no tienen siempre el mismo modo de interacción. Hay parejas que colaboran entre sí, se escuchan con atención y tratan de involucrar al compañero en las decisiones o justificaciones. No necesariamente llegan al mismo resultado, pero la presencia del otro ha incidido a lo largo del proceso. Las hemos llamado parejas equilibradas. Otras parejas se instalan en una dinámica que prioriza el trabajo individual. Pueden escucharse con atención pero lo que uno de ellos piensa o hace es compatible con el pensar y hacer del otro. Cada quien por su lado. Las hemos llamado *parejas en paralelo*. Finalmente, en otros casos de inicio se instala un *miembro dominante*. Uno de los dos es «el que sabe», trayendo consigo un reconocimiento previo del grupo escolar o bien instalándose en la situación de entrevista de tal manera que reduce las participaciones del compañero o incluso las inhibe criticándolas abiertamente. Por supuesto, el adulto tratará en todo momento de devolverle protagonismo al miembro dominado, pero no siempre lo logra. El miembro dominado se limita a copiar —siendo criticado también por ello— o se abstiene de participar.

El objetivo de estas investigaciones no es analizar la dinámica de las parejas, como tales. Sin embargo, la decisión de interrogar en parejas obliga a tener en cuenta esta dinámica. La categorización mínima que aparece en el párrafo previo nos resultó hasta ahora suficiente para tomar en cuenta dicha dinámica en el análisis, sin enfocarla como objeto de estudio.

Finalmente, todos y cada uno de estos trabajos tiene un interés sostenido por la relación entre la historia de las prácticas del tema focalizado (la historia de las prácticas de puntuación

y de la puesta en página de las obras teatrales) y los debates actuales en torno a un tema focal (las decisiones de la RAE sobre la atildación o los debates lexicográficos sobre los morfemas). Son estudios sobre las posibilidades de reflexión de los niños pero que nos obligan a ver con nuevos ojos fenómenos ineludibles de la escritura y de la oralidad. La palabra de los que no están autorizados a tomar la palabra nos puede ayudar a reflexionar. Tratemos de escuchar.

Ciudad de México, marzo 2019

Nota:

Agradecemos a la UNR la posibilidad de reunir estas investigaciones en un volumen.

CAPÍTULO I

Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva¹

Amira Dávalos

Emilia Ferreiro

1. Prolegómenos

A lo largo de la historia de la cultura escrita occidental se generaron, multiplicaron y difundieron dispositivos gráficos y textuales para asegurar la circulación y recepción del texto escrito (Chartier, 1995). La puntuación constituye uno de esos dispositivos que, especialmente a partir de la imprenta, se impuso como inherente a la escritura.

La puntuación, ese conjunto de marcas gráficas cuya evolución histórica ha posibilitado la legibilidad e interpretabilidad de los textos escritos en nuestra modernidad (Parkes, 1993), ha convertido el texto escrito —al menos en la cultura escrita occidental— en un espacio lleno de indicaciones extra alfabéticas del escritor (o el editor) para el lector. En efecto, el uso de puntuación

1 Algunos resultados de la tesis realizada por la primera autora en el Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México, con la dirección de la segunda autora. Fecha de titulación: 25 de agosto de 2016.

en un texto, por mínimo que sea, entraña siempre la selección de una organización y de una cierta interpretación al tiempo que se abandonan otras posibles. Como dice Catach (1994, p. 56): “(...) ponctuer est un commentaire, mais également un choix, une interprétation métalinguistique”.

La puntuación de un texto es, entonces, el resultado de la mediación y posicionamiento intencionados entre el autor y el lector del texto. Esto significa que quien puntúa debe cumplir con la exigencia de un desdoblamiento (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García-Hidalgo, 1996) porque debe ponerse en el lugar del lector², sin abandonar el lugar de escritor. Pero ¿qué se necesita para lograr tales habilidades? O más puntualmente, ¿qué tipo de conocimientos están implícitos en la capacidad de acercarse al texto como escritores y lectores con el objetivo de regular el uso de la puntuación? Para comprender los complejos procesos de pensamiento involucrados en el acto de puntuar es preciso comprender su evolución.

El objetivo de este trabajo es mostrar la sorprendente convergencia en el orden y tipo de problemas que se plantearon 120 niños, entre 7 y 12 años, de escuelas públicas de México, cuando les solicitamos puntuar dos tipos de texto: una historieta y una portada de revista para niños. Trataremos de dar cuenta de los conflictos que surgen y las soluciones intentadas alrededor del espacio gráfico y textual; del texto y del lector; de los signos de puntuación y sus límites para representar matices de aspectos suprasegmentales. Las convergencias no excluyen las particu-

2 Ponerse en el papel de lector implica plantearse (aunque no siempre se es consciente de ello) si se está transmitiendo adecuadamente la idea a comunicar; adelantarse a una posible mala interpretación; eliminar ambigüedades y cualquier otro planteamiento que asegure la adecuada interpretación del mensaje.

laridades que se producen a partir de las diferencias entre los tipos textuales, pero éstas parecen organizarse alrededor de dos ejes comunes sobre los que se constituyen momentos claves en la evolución de las conceptualizaciones de la puntuación.

2. Consideraciones sobre la normatividad de la puntuación

En el caso del español, desde la *Ortographia* de 1741 hasta la reciente *Ortografía* de 2010, la Real Academia Española (RAE) ha considerado a la puntuación como un componente de la ortografía, sujeto a prescripciones normativas. Desde la primera Ortografía académica de 1741, el inventario de signos autorizados para el español se ha acompañado de normas y funciones que heredan el criterio lógico-semántico de la Gramática de Port-Royal. De ahí que la puntuación sea estudiada desde la lingüística tradicional mediante el análisis de estructuras sintácticas oracionales sobre las que se describe el uso de estas marcas en contextos oracionales específicos (Benito Lobo, 1992; Marsá, 1986). Pero este tratamiento tiene, al menos, dos grandes problemas.

Por un lado, determinar el inventario de los signos de puntuación ha sido motivo de debate teórico durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI. Algunos teóricos han definido un inventario más o menos abierto y relacionado con la puesta en página (*mise en page*) que incluye la tipografía itálica y mayúsculas, así como el espacio en blanco (Catach, 1980; Meschonnic, 2000) o como un conjunto cerrado de al menos una docena de signos cuyo uso está normado (la puntuación desde un sentido restringido según Catach, 1994). Pero, más recientemente,

con la aparición de los soportes informáticos se han abierto nuevas posibilidades para la puntuación, tanto en el repertorio de signos, como en sus funciones (Caleffi, 2015; Figueras, 2014; Frehner, 2008). Piénsese en los usos de los signos arroba, hashtags y asterisco en los medios sociales. La velocidad con la que se producen los cambios en este espacio no permite hacer ninguna predicción en cuanto a su uso o estabilidad en funciones.

Lo que es seguro es que, entre las marcas gráficas compartidas en las lenguas escritas del mundo occidental (Tournier, 1980), es posible distinguir dos tipos de signos: los signos separadores de elementos gráficos que deben ser procesados como una unidad —sintáctica o discursiva— entre los que se ubican los puntos y comas (que llamaremos *puntuación básica*) y los signos que indican la modalidad de la enunciación y explicitan la actitud subjetiva de quien enuncia (que llamaremos *puntuación expresiva*) como los signos de interrogación y exclamación. Hay *otros signos* que permiten enmarcar discursos dentro de otros discursos, ya sea insertando comentarios —como los guiones o los paréntesis— o marcando el discurso referido como las comillas y el guion largo (Bessonat, 1991; Figueras, 2001).

Por otro lado, y desde el punto de vista teórico, la variedad de funciones de los signos ha motivado diversos intentos de clasificación³. Para algunos autores (Damourette, 1939; Chevalier, 1988; Colignon, 1993; Laurance, 1992) los signos de puntuación tienen una función prosódica ya que indican pausas (coma, punto y coma, punto) y la melodía en los textos (signos de interrogación,

3 A la base de este debate se encuentra la oposición entre quienes sostienen la función entonativa de la puntuación (fonocentrismo) y quienes la asumen como un mecanismo auxiliar de la palabra escrita, los autonomistas (Pétillon-Boucheron, 2003).

signos de exclamación, puntos suspensivos, paréntesis). Otros, como Figueras (2001), Nunberg (1990) y Tournier (1980) atribuyen a los signos de puntuación una función gráfica y sintáctica ligada a la estructuración de lo escrito.

En cambio, para otros autores, el paradigma de la puntuación adquiere una dimensión polifuncional. Así, Anis (1983) identifica dos funciones: una puntuación con función sintagmática (la que se relaciona con la sintaxis estricta pero también con la sintaxis textual -progresión temática) y una puntuación con función polifónica (la que se relaciona con el discurso citado y con la posición enunciativa). Catach (1980) establece tres funciones de los signos de puntuación: función sintáctica (organizacional), la función suprasegmental (que es la correspondencia a la variante oral), la función semántica (sustitución o complemento semántico). Védénina (1980, 1989) identifica tres planos lingüísticos que rigen la actividad de quien habla: el plano semántico, el plano comunicativo y el plano gramatical. Por lo tanto, para Védénina hay tres tipos de puntuación: sintáctica, semántica y enunciativa, con la observación de que puede haber superposiciones entre ellas. Bessonnat (1991) clasifica las funciones de los signos de puntuación en sintagmática (demarcadora, horizontal) y polifónica (enunciativa, vertical).

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

Ante las complejas variantes del sistema de puntuación, podemos concluir que, aunque en Occidente hay una función genérica de la puntuación (apoyar la legibilidad e interpretabilidad de los

textos), el inventario y funciones de los signos que la constituyen no son universales ni se aplican por igual a todas las lenguas occidentales ni a todos los textos. Esto último nos lleva al segundo gran problema.

La puntuación no puede entenderse completamente sin ponerla en relación con las características de los textos en los que se introduce. Los signos de puntuación cobran su significado organizando textos específicos con intenciones comunicativas particulares. Como señalan Chauradeau y Maingueneau (2005, p. 482): “la puntuación se muestra inseparable de las normas propias de cada género de discurso, relativas a su vez a públicos y a prácticas de lectura específicos”. Así, los textos que pretenden una interpretación única y acotada de la información que proveen al lector como los textos científicos o informativos requieren marcas de puntuación que se ajusten a criterios sintácticos (*puntuación básica*, principalmente). Los textos que se alejan de la objetividad del lenguaje informativo —como los literarios o publicitarios— recurren a la *puntuación expresiva* y a otros signos cuyo uso responde a criterios retórico-prosódicos que buscan generar matices y efectos expresivos o poéticos (sensaciones o estados de ánimo momentáneos) que pelen a la subjetividad de sus receptores.

La normativa reconoce que “De la puntuación depende en gran medida la comprensión cabal de los textos” (RAE, 2010, p. 281). Sin embargo, no establece ninguna diferenciación explícita respecto de la relación entre los usos y funciones de la puntuación y los géneros textuales. Tampoco trata el problema de la elección y uso de los signos por parte de los escritores en función de los propósitos comunicativos que persiguen con sus escritos ni sobre los efectos que prevén en sus lectores.

Como vemos, el estudio de la puntuación centrado en una mirada normativa reduce las posibilidades de comprender la variedad de aspectos involucrados en su uso e interpretación.

3. Perspectiva de indagación

El planteamiento acerca de la necesidad de conocer y comprender cómo los niños aprenden a puntuar es pertinente por varias razones. En principio, la adquisición de la puntuación se considera como un aprendizaje que se desarrolla, de principio a fin, dentro del contexto escolar. A partir de la primaria, la escuela⁴ queda imbricada en el reto de coadyuvar a que los niños se apropien de los usos sociales de los signos de puntuación en la producción y en la comprensión de textos en el marco de los distintos géneros discursivos que se ponen en juego en la diversidad de situaciones comunicativas (Lerner, 2001).

Sin embargo, sabemos que los niños piensan sobre la puntuación mucho antes de llegar a la primaria gracias a los primeros contactos que tienen con este recurso través de la diversidad de textos en circulación impresa y digital en contextos extraescolares. Aunque el conocimiento que tenemos de estas reflexiones tan tempranas todavía es lacunario, los datos de Ferreiro y Teberosky (1979) muestran que los niños —incluso desde los 4 años— logran hacer una distinción entre letras y signos de puntuación. Estos datos son evidencia de que los niños comienzan a reflexionar y a plantearse ideas sobre la puntuación mucho antes de que la

4 Nos referimos al sistema educativo mexicano, aunque es también una realidad en los currícula de otros países latinoamericanos y europeos.

escuela la presente como contenido a enseñar. ¿Enseñar cómo? Tradicionalmente, la enseñanza de los signos de puntuación se ha caracterizado por ser prescriptiva (Ferreiro y Pontecorvo, 1999); su tratamiento suele desarrollarse a partir de la presentación de una lista de signos en correspondencia con un listado de normas de uso. Los estudiantes, luego, deben colocar el signo “adecuado” en el lugar “correcto” (Sánchez Avendaño, 2004). Así, para muchos pedagogos, la puntuación es un aspecto fácilmente comprensible y su aprendizaje debería quedar resuelto al final de la escolaridad básica (Rodríguez y Ridaio, 2013).

De manera paradójica, Mann (2003), Nogué (2010), Rendón y Carrillo (2008) y Sánchez Avendaño (2004) han señalado que la puntuación es un aspecto no resuelto en un gran número de estudiantes universitarios a pesar de estar expuestos a varios años de enseñanza y práctica de sus reglas. Estos autores manifiestan su preocupación por conocer qué impide su dominio desde la educación básica y proponen talleres universitarios remediales para superar esas deficiencias.

Esta contradicción puede entenderse a partir de la perspectiva desde la que se estudian los usos que hacen los aprendices de la puntuación. Algunos estudios sobre usos de puntuación en diversos contextos educativos (Beneroso, 2013; Leal y Guimarães, 2002; Rodríguez y Ridaio, 2013; Romero, 1991; Rojas, 2011; Roselló, 2011; Wilde, 1987) suelen solicitar la redacción de un texto y el análisis que hacen tiende a ocuparse predominantemente del tipo de unidades sintácticas puntuadas y de los signos usados para su delimitación. Esas unidades son evaluadas según las categorías gramaticales predeterminadas por el adulto (oración, proposición, cláusula, sintagma, etc.).

En general podemos decir que los estudios que dan tratamiento normativo a los datos, aunque motivados por preocupaciones

distintas, reportan resultados descriptivos sobre los textos bien o mal puntuados y de los signos bien o mal usados en los textos. Todo esto corresponde a lo que podemos llamar 'los aspectos prescriptivos', que son sobre los cuales se ha centrado hasta ahora la atención de los investigadores de líneas pedagógicas.

El estudio de las maneras sobre cómo los niños entienden y desarrollan conocimiento sobre puntuación es materia de la investigación psicolingüística de orientación psicogenética. Desde esta otra perspectiva, la comprensión de las convenciones de la escritura no es un acto de aprendizaje que se determine desde afuera, es decir, dando información normativa y prescribiendo actividades *ad hoc* para su puesta en práctica. Más bien se considera un proceso constructivo mediante el cual los niños se apropian de los elementos de la lengua escrita (re) elaborando sus significados. Los aspectos constructivos son puestos en primer plano cuando nos preguntamos qué es lo que esos signos representan para el aprendiz, qué es lo que desea marcar con ellos y cómo decide utilizar uno u otro en un texto (preguntas ajenas a la perspectiva normativa).

Los estudios más recientes sobre de la puntuación realizados desde una orientación psicogenética (Espinoza, 2011; Möller, 2010) justifican hablar de una construcción que no está enteramente determinada por la instrucción escolar.

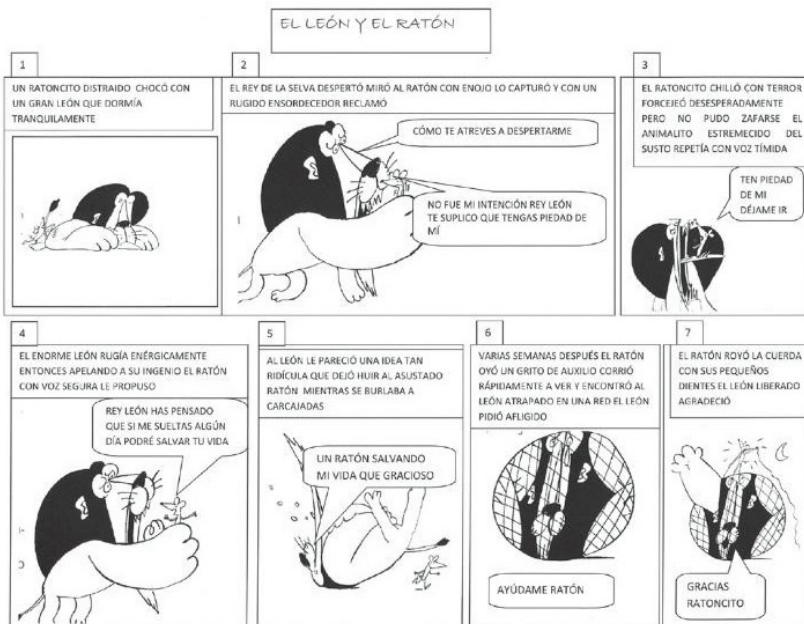
Para dar cuenta de lo anterior nos vamos a servir de los resultados obtenidos de una investigación reciente centrada en los signos expresivos (admiración e interrogación) y en su relación con los elementos léxicos para expresar modalidad. Este estudio pone de manifiesto que las respuestas ajenas a la norma dan pistas para comprender la evolución en la conceptualización de esos signos pequeñitos pero omnipresentes.

4. Metodología

Participantes e instrumentos

Como en este estudio consideramos que el tipo de texto es una variable importante para entender la evolución de la puntuación, le pedimos a 120 niños que cursaban segundo, cuarto y sexto grados de escolaridad primaria en escuelas públicas de México (7 a 12 años de edad) que —de manera individual pero en una situación planteada de inicio como de parejas en interacción— introdujeran puntuación en dos textos dados con requisitos discursivos y textuales diferentes: una versión en historieta de la fábula de Esopo *El león y el ratón* (variante del género literario) y una portada de revista infantil que se enmarca en el género publicitario⁵. Como veremos más adelante, estos tipos textuales plantean problemas enunciativos que son fundamentales para la reflexión de los niños acerca de la condición dialógica del discurso, de la función de la puntuación expresiva y del papel que juegan ciertos marcadores de modalidad.

5 Ambos textos resultaron pertinentes para los objetivos del estudio puesto que ambos son textos breves y accesibles para todos los niños, al tiempo que permiten el empleo de puntuación expresiva. Además, estos textos hacen posible presentar el texto escrito sólo en mayúsculas y con ello obviar el problema de la asociación que los niños pudieran hacer entre punto y mayúscula inicial.



(Figura 1) Historieta empleada en el estudio

Los niños fueron elegidos y organizados en parejas —preferentemente niña y niño— por sus maestras. Del total de la población (120 niños), la mitad —o sea, 10 parejas de cada grado— trabajó con el texto “historieta” y la otra mitad con el texto “portada”.

SOMOS NIÑOS

EDICIÓN ESPECIAL



**TE VAS DE VACACIONES
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO CÓMO
EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS**

**ADRENALINA AL MÁXIMO
CON LA LISTA DE LOS
MEJORES VIDEO JUEGOS**



**INCREÍBLE
VISITAREMOS MÉXICO
REVELA BIG TIME RUSH
BUSCA LA SORPRESA**



PELIGRO

**OLVÍDALO LOS VENGADORES
YA ESTÁN AL RESCATE**

Te decimos lo mejor en el cine
para este mes

SECCIÓN EN SERIO

**LOS MAESTROS ACONSEJAN
DORMIR BIEN ANTES DE UN
EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ**

**LO ÚLTIMO EN MODA LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS
NUEVOS LUGARES QUÉ VISITAR PONTE AL DÍA**



\$25.00

(Figura 2) Portada empleada en el estudio

Conducción de las entrevistas

La situación de indagación tuvo dos etapas. La primera consistió en pedir a los miembros de cada pareja que puntuaran la historieta de manera individual. En la segunda etapa pedimos a los niños de la pareja que compararan sus resultados y se explicaran entre ellos cómo fue que supieron o decidieron dónde se necesitaba o no la puntuación. Nuestra vinculación con los principios fundamentales del marco psicogenético es explícita. Por ello, los intercambios verbales entre los niños fueron guiados mediante una técnica de entrevista inspirada en el método clínico-crítico de Piaget (1926/1984) que aquí seguimos con una variante: entrevistamos parejas. Las investigaciones psicolingüísticas de corte psicogenético realizadas por de Ferreiro y Kriscautzky (2003); Castedo (2003); Baez (2009); Möller, (2010)⁶, Espinoza (2011) han mostrado las ventajas de realizar la entrevista a pares de niños de la misma edad o grado escolar. Las ventajas más notorias son, por un lado, la dilución del establecimiento de una jerarquía de polos opuestos niño- adulto (no necesariamente negativo, pero ineludible cuando el entrevistador sólo pide a un niño realizar una tarea); por el otro, las respuestas distintas de los niños producen interacciones más espontáneas, pues suelen intercambiar sus puntos de vista a propósito de las diferencias. Estas diferencias dan lugar —de una manera más natural— a contra argumentaciones, y como consecuencia, a hacer observable el grado de solidez de sus respuestas. Esto facilita que los niños expresen las justificaciones para sus respuestas.

El entrevistador mantiene su papel fundamental: escucha, observa, pregunta, formula, compara y reformula hipótesis.

6 Estas últimas tres son tesis doctorales dirigidas por Emilia Ferreiro.

Además, propicia el intercambio entre aquellas parejas que no logran entrar en una dinámica de intercambios verbales por sí mismas. Asimismo, el entrevistador obedece a restricciones explícitas: no utiliza los nombres de los signos de puntuación o términos metalingüísticos a menos que algún niño de la pareja lo utilice, en cuyo caso requiere indagar la significación que se le atribuye a ese término.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis posterior. Seguimos los criterios de transcripción de la oralidad sugeridos por Blanche-Benveniste (1998) y nos abstuvimos de poner puntos y comas en las transcripciones de las interacciones entre y con los niños. Utilizamos el siguiente código: la barra diagonal representa una pausa (/), o bien, un cambio manifiesto de la intención enunciativa (por ej., entre pregunta enfática y una aclaración posterior); la doble barra (//) pausa larga; el signo de cierre de interrogación (?) señala la presencia de una pregunta; las palabras en versalitas son aquellas que aparecen en el texto dado y que son mencionadas por los niños; los paréntesis encierran las anotaciones de la entrevistadora cuya abreviatura es (Ent).

5. Resultados preliminares

La limitación de espacio no permite la exposición de los detalles en el comportamiento de los datos arrojados por cada uno de los instrumentos. Por ello, lo que presentamos aquí es una visión de conjunto a partir de una interpretación evolutiva integradora. Es cierto que la integración de datos que provienen de dos poblaciones distintas que puntuaron y razonaron sobre

textos diferentes es un ejercicio interpretativo altamente especulativo. No obstante, es un ejercicio necesario cuando se trata de entender la progresión evolutiva en la apropiación de un objeto de conocimiento.

Un primer análisis consistió en buscar ‘patrones’ de uso de puntuación en las respuestas gráficas⁷. Ambos textos tienen espacios textuales claramente delimitados. En el caso de la historieta en cada viñeta hay recuadros y globos, mientras que en la portada están las cartelas. Es conveniente señalar que, a la hora de interpretar los datos como una línea evolutiva, también es necesario preguntarse si, a pesar de las diferencias particulares de cada texto y a pesar de contar con respuestas obtenidas de dos poblaciones diferentes, existen semejanzas en:

- (a) la centración de los niños en ciertos aspectos,
- (b) los conflictos que se plantean a partir de esas centraciones,
- (c) las exploraciones que realizan para superar esos conflictos,
- (d) las reinterpretaciones que hacen o las decisiones que toman frente a cada situación conflictiva.

En lo que sigue (resumen del trabajo de tesis) trataremos de tener en cuenta todos estos indicadores para considerar a nuestras dos poblaciones como si se tratara de una sola. Es un riesgo, pero nos permite intentar una visión integradora.

El primer acercamiento consistió en saber cómo se distribuyen la *puntuación básica* (PB) y la *puntuación expresiva* (Exp) en los espacios predeterminados por cada género textual, o bien si hay ausencia de marcas (0). Como se trata de un estudio (inicialmente descriptivo) sobre el desarrollo de la puntuación, no emitimos juicios sobre la pertinencia del signo empleado ni el lugar donde fue introducido. Un observable de este primer nivel

7 La puntuación que se ve en los textos puntuados por los niños.

descriptivo es la existencia de un eje que relaciona la puntuación con el espacio donde se usa. Nos referiremos a él como el *eje de ubicación gráfica de la puntuación*. Este eje, a partir de los indicadores de ubicación y tipo de puntuación, también nos permitió registrar el uso de los signos de puntuación, un uso que inicia con el empleo exclusivo o predominante (sólo PB o sólo Exp) de un tipo de puntuación en todos los espacios delimitados gráficamente —globos, recuadros, cartelas— a usos alternados de entre estos espacios (unos se puntúan con PB y otros con Exp), hasta lograr el uso combinado de PB y Exp al interior del mismo espacio delimitado. La Tabla 1 muestra estos comportamientos en ambos tipos de texto. Como se puede apreciar, la tendencia a utilizar puntuación exclusivamente expresiva o exclusivamente básica aparece en los niños de segundo grado, mientras que los niños de sexto grado son los que más usan puntuación alternada o combinada.

Tipo de texto	Uso predominante de tipo de puntuación	Grado		
		2º	4º	6º
Historieta	Solo PB o Solo Exp	13	4	5
	Puntuación alternada o combinada	7	16	15
Portada	Solo PB o Solo Exp	15	11	3
	Puntuación alternada o combinada	5	9	17
Total		40	40	40

(Tabla 1) Distribución de usos predominantes de tipo de puntuación en los espacios gráficos de la Historieta (recuadros y globos) y Portada (cartelas)

Este *eje* también nos permitió ver la transición de la ubicación de los signos desde introducir los signos en las periferias del texto —como el fin de línea gráfica o bordes de iniciales y finales del bloque escrito— hacia un uso textual, es decir, a utilizar

signos al interior de un recuadro, un globo o cartela —según el instrumento— y con ello generar separaciones en el texto.

En seguida analizamos las justificaciones del niño-productor para tratar de comprender los razonamientos que lo llevaron a producir tal o cual respuesta. Los datos obtenidos en las entrevistas han sido cruciales para comprender las respuestas gráficas y para identificar una progresión evolutiva en la que convergen otros conflictos relacionados al posicionamiento del niño como lector y a aquello que se distingue con la puntuación.

Los conflictos y soluciones que se relacionan al posicionamiento que el niño asume frente a los textos los hemos organizado en un eje evolutivo que denominamos *el eje de la concepción del lector*. Este eje permite hacer observable una evolución que va de *un lector singular* —el niño que lee para puntuar y que marca sus propias reacciones al contenido del texto a través de la puntuación— hacia *un lector múltiple* —un niño que sabe que hay otros como él que leen ese mismo texto—, que no llega a ser el lector modelo (Eco, 1979) pero que sabe que la puntuación ayuda a la interpretación del texto.

Por otra parte, el *eje de lo que se distingue con la puntuación* nos permitió organizar evolutivamente los conflictos de la otra dimensión de la relación puntuación-lectura. Se trata de una evolución que va de un trabajo centrado en introducir puntuación para que el texto no se vea amontonado a momentos más avanzados en los que los niños se centran en la función de la puntuación como separadora de ideas, hasta un trabajo textual que busca destacar los matices e intenciones de los participantes que reconocen en las situaciones comunicativas al interior de los textos que les propusimos.

6. Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación

El límite de espacio no nos permite mostrar todos los detalles de los procesos evolutivos por los que atraviesan las conceptualizaciones de la puntuación en los tres ejes convergentes. Aquí solo presentaremos los aspectos clave de los ejes en las cinco fases evolutivas que hemos identificado.

Fase I: Un momento de centraciones excluyentes

En nuestro universo de casos el primer momento de la evolución se caracteriza por un trabajo que se expresa en el uso de un único tipo de puntuación a la vez y que aparece en los límites externos de los espacios gráficos ya delimitados (recuadros y globos en la historieta y cartelas en la portada) y siempre con una *función generalizada*. Los niños que se ubican en esta *Fase* trabajan sobre el espacio gráfico del texto, de ahí que la ubicación de la puntuación no mantenga una relación con el contenido específico del texto.

Es una puntuación guiada por criterios gráficos centrados en dar una apariencia ordenada del texto. En términos de los niños se usa PB para: “que no se vea tan junto”, “que no se vea amontonado” “separar y acomodar lo que está en los cuadritos”. La función generalizada de PB es la de separar bloques gráficos de la secuencia escrita para evitar un aspecto aglutinado, sin considerar el contenido de lo escrito ni su interpretación.

En el caso de signos expresivos encontramos que los criterios gráficos, a su vez, reservan funciones diferenciadas para los signos de exclamación y para los signos de interrogación. Los signos de

exclamación funcionan como herramientas de destaque visual o auditivo. Lo que se destaca depende del género textual. En la Historieta, los signos de exclamación son para que “se vea todo” lo que pasa en la historia o para que “se escuchen los gritos” de los personajes; en la Portada estos destacan las emociones positivas que ésta les provoca, “para dar alegría a todo”. Los signos de interrogación, por su parte, siempre tienen la función de marcar la presencia de una pregunta.

Destacamos que algunos aspectos de las respuestas de los niños se encuentran orientados por *criterios gráficos*. En algún momento previo a este estudio recibieron alguna información sobre la puntuación y saben graficar y nombrar algunos de los signos. Pero los niños no pueden abordar el problema de coordinar los usos y funciones de todos los signos conocidos de una sola vez. Así, los datos apuntan a que deciden resolver estos problemas en un cierto orden. Para algunos significa *centrarse* en el uso de los signos básicos (PB) y para otros en los expresivos (Exp).

En esta *Fase I*, la *centración exclusiva* no sólo está en el signo o tipo de puntuación que eligen para puntuar, sino que mantienen la misma función en todo el texto. De hecho, estas funciones generales parecen ser las que subyacen a algunas de las primeras denominaciones que no son propiamente descriptivas⁸: “signos para gritar” / “signos para las preguntas” / “signos para que se vea” / “signos para separar”. El texto es un todo que aún no se concibe como divisible. Por lo tanto, los niños no buscan límites internos y se centran en la periferia del texto.

8 Consideramos denominaciones descriptivas a aquellas que se refieren a los aspectos figurales de los signos: rayitas, puntitos con rayitas, bolitas, puntitos, curvitas, etc.

Es importante mencionar que Möller (2010) y Espinoza (2011) reportaron usos de puntuación al final de línea gráfica y justificaciones semejantes a las de los niños de esta *Fase I*. Ferreiro y Pontecorvo (1999) también identificaron y analizaron usos de puntuación al final de las líneas gráficas en las reescrituras de los niños de su estudio. Hablamos de respuestas gráficas y justificaciones similares de niños argentinos, mexicanos, brasileños e italianos obtenidas de tareas distintas (revisión y producción), un dato nada soslayable.

La aparición de puntuación de fin de línea también fue reportada en los trabajos realizados en el contexto escolar por Edelsky (1983) con niños norteamericanos, por Hall (1996 y 1999) con niños ingleses y por Lemaître (1999) con niños franceses. Aún más, estos tres investigadores señalan que esta puntuación *gráfica* o de *repères visuels* —como la llaman respectivamente— precede a la puntuación interna tanto en situaciones de producción (Edelsky, 1983; Hall, 1996 y 1999) como de revisión (Lemaître, 1999).

Advertir que estos usos aparecen evolutivamente en diversas lenguas y tradiciones educativas nos lleva a la confirmación de esta puntuación guiada por criterios gráficos es parte de un momento evolutivo.


Decimos ‘parte de’ porque hemos podido dar cuenta de otro tipo de *centración*, una novedad sorprendente a la que solo hemos podido acceder gracias a las justificaciones de los niños. Nos referimos a la *centración del niño* como *lector singular* que, por momentos, tiene dificultad para distinguir aquello que es realidad efectiva de lo que es el mundo ficticio construido por el relato, sea literario o publicitario.

Los niños pasan de un uso de puntuación centrado en lo gráfico a una puntuación que muestra la incidencia que tiene la *centración* en el punto de vista propio (el punto de vista del

“yo” lector singular aquí y ahora). Analicemos un par de ejemplos —uno de Historieta y otro de Portada— para comprender mejor este tipo de centración.

En la quinta viñeta de la historieta, Mercedes (de segundo grado) ha leído que el león liberó al ratón tras escuchar su propuesta de salvarle la vida en otro momento. Esta niña introdujo en esta viñeta cinco signos de exclamación de una manera que, a primera vista, parecería indicar una puntuación descontrolada. Sin embargo, cuando la entrevistadora le pregunta qué son esos signos y la niña responde lo siguiente.

Mercedes (2°)

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>5</p> <p>AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAJADAS</p> <p>UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO</p>  </div>	<p>Mercedes: son de enojo [hablando muy fuerte] para que se escuchen así para que sepan que ese tipo de cosas que dicen aquí van a hacer enojar a los que las leen / porque esto no se cree / cómo que lo dejo ir si lo despertó / los leones no son así</p>
--	--

(Figura 3) Ejemplo de puntuación expresiva ‘de lector’ usada en una viñeta de la Historieta por Mercedes (2°) y su justificación

Mercedes pone claramente de manifiesto su molestia frente al contenido. Su conocimiento previo sobre leones desacredita la ficción de un león permisivo y crédulo de la palabra de un ratón. Así, esta niña no logra aceptar el *pacto ficcional*. Esta noción, desarrollada por Umberto Eco (1994/1996), supone que el lector suspende sus juicios frente a los hechos que se le narran; es decir, no es válido que se pregunte si lo que se narra es cierto,

si sucedió o no. Eco explica que “El lector tiene que saber que lo que se le cuenta es una historia imaginaria, sin por ello pensar que el autor está diciendo una mentira. Sencillamente, como ha dicho Searle, el autor finge que hace una afirmación verdadera. Nosotros aceptamos el pacto ficcional y fingimos que lo que nos cuenta ha acaecido de verdad.” (Eco, 1996, p. 85).

Los niños que atraviesan esta *Fase* evolutiva en general aceptan entrar al pacto. No obstante, si —como Mercedes— consideran que algo en el texto no cumple con las condiciones de credibilidad, salen del pacto ficcional y marcan con signos de exclamación el rechazo a la propuesta de un pasaje específico de la historia. Estos usos de puntuación expresiva son, digámoslo así, la manifestación gráfica de la reacción del niño como lector singular⁹. Es importante aclarar que esta *puntuación del lector* (como la hemos denominado) nunca explica toda la puntuación que utilizan estos niños. Únicamente explica la puntuación expresiva usada en el pasaje de la historia cuyo contenido rechazan.

La *puntuación del lector* también aparece en la Portada, aunque con otros matices. Los niños también encuentran cartelas cuyos contenidos les provocan reacciones, generalmente emotividad o duda, pero sin rechazo a la propuesta textual. Por ejemplo, Isabel (también de 2°) usó un par de signos de interrogación en los bordes de la primera línea de la cartela que anuncia la lista de los mejores videojuegos para niños. En la justificación, Isabel nos deja ver que esos signos de interrogación marcan su propia duda ya que no sabe si su hermano posee los videojuegos que aparecen en la lista anunciada. El signo de exclamación en el borde final de la última línea del texto es una marca de la felicidad que le da

9 Otros niños marcan con signos de interrogación sus cuestionamientos al texto de las viñetas cuyo contenido les parece demasiado alejado de la realidad.

pensar en la posibilidad de que su hermano efectivamente posea los videojuegos en la lista referida.

Isabel (2°)	
	<p>Isabel: en ese cuadrado verde / yo usé la de pregunta porque yo me pregunté si mi hermano tiene esos videojuegos / creo que sí / eso da la felicidad / y como estoy feliz ya le pones este signito de oh oh / donde lo veas va la felicidad</p> <p>Ent: qué es eso de oh oh?</p> <p>Isabel: pues algo de bien padre y así / como si mi hermano cuando le pregunte dice que sí tiene los mejores juegos / eso da felicidad</p>

(Figura 4) Ejemplo de puntuación expresiva ‘de lector’ usada por Isabel (2°) en una cartela de la portada y su justificación

Como vemos en este ejemplo, la puntuación expresiva es la puntuación de las reacciones de Isabel como lectora del texto. Una vez más vemos al lector singular de la cartela planteándose una duda sobre eventos del mundo real (“me pregunté si mi hermano tiene esos videojuegos”) y marcándola con signos de interrogación. La felicidad que le produce pensar en la posibilidad de que su hermano sea dueño de uno de los videojuegos queda registrada con el signo de exclamación.

En los casos de Portada, la *puntuación del lector* aparece en las cartelas cuyo contenido posicionó a los niños como destinatarios directos del texto. Se trata también de un pacto en el que el lector acepta como reales los relatos que le propone cada anuncio. La publicidad construye historias fantásticas alrededor de los productos que anuncia, y a través de diversas apelaciones, construye a un lector que acepta ser también un consumidor de ficción. Desde un enfoque socio discursivo, Charaudeau (1983) identifica en el discurso publicitario dos finalidades ilocutorias primordiales: ‘faire croire’ (hacer creer) y, a partir de ello, ‘faire faire’ (hacer hacer). El lector colabora en esta ficción gracias a lo que

Charaudeau denomina la estrategia de seducción/persuasión misma que se pone en juego con el establecimiento del *contrato de comunicación* (el pacto de lectura en términos de Umberto Eco) entre el mensaje y su destinatario.

Desde un punto de vista normativo, estas respuestas podrían evocar la idea de un razonamiento limitado que condiciona o distorsiona las interpretaciones hechas por los niños. Sin embargo, preferimos asumir que la puntuación que deviene de la aceptación o rechazo al pacto ficcional nos muestra una dimensión de la interpretación de lo escrito que no suele ser objeto de enseñanza, pero que socialmente tiene gran relevancia. En el mundo social es aceptado que los textos literarios y publicitarios manipulen la verdad, pero esta verdad es altamente exigible en textos como los jurídicos y los científicos donde la identidad y la objetividad son fundamentales.

Se trata de un tipo de respuestas no previstas en nuestras hipótesis. Al no ser previstas o incluso imaginadas, se descarta que hayan sido sugeridas por el investigador y menos aún que éste las anticipara en niños de edades o grados escolares específicos (la puntuación del lector es una característica exclusiva de los niños de segundo grado tanto de Historieta, como de Portada). Las respuestas imprevistas se convierten así en prueba de independencia del modo de intervención y del potencial heurístico del interrogatorio clínico-crítico.

También es necesario destacar que, aunque guiados por criterios gráficos o por sus reacciones emotivas, los signos que usan son pertinentes para el estado de ánimo al que aluden: (!) para sorpresa, enojo, admiración; (?) para pregunta, incertidumbre. Esto en cierto modo, nos habla de la capacidad de los niños para atribuir más de una función a un solo signo. Algo sorprendente considerando que esta *Fase* corresponde —en el

marco del estudio— a las primeras los momentos iniciales en la conceptualización de la puntuación.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, la puntuación expresiva que se usa para marcar los juicios momentáneos del lector también nos muestra la incidencia que tiene la centración en el punto de vista propio (el punto de vista del “yo” lector singular aquí y ahora). La *puntuación de lector* es introducida por niños cuyas edades coinciden con la etapa en la que el niño “no ha descubierto la multiplicidad de las perspectivas y permanece encerrado en la suya como si fuera la única posible” (Piaget, 1926/1984, p. 148)¹⁰. Pero cabe aclarar que esta centración en el punto de vista propio de ninguna manera significa que sean lectores deficientes. De hecho, el nivel de análisis que hacen de los textos da cuenta de una coordinación bastante respetable entre la información provista por el texto y la información que poseen del mundo.

Esto nos lleva a apuntar a un aspecto evolutivo altamente relevante en esta *Fase*: los criterios gráficos están en coexistencia con la evaluación del lector, es decir, con el esfuerzo de interpretación del texto. Ello implica coordinar las dificultades gráficas (orientación y forma) con la evaluación del texto y con la marcación de la expresividad del discurso.

10 La imposibilidad de considerar a otros lectores u otros puntos de vista coincide con lo que Piaget denominó “*egocentrismo*”. Sin embargo, decidimos no recurrir a este término para referirnos al niño o a este uso particular de puntuación porque en su uso cotidiano tiene una connotación negativa. De ahí que sostengamos los términos “lector singular” y “puntuación de lector”.

Fase II. Los primeros trabajos sobre el espacio textual

Desde el punto de vista gráfico, no hay diferencias notorias con la fase anterior. La puntuación sigue siendo excluyente y se ubica en los bordes externos del texto. La diferencia respecto de la *Fase I* estriba en una evolución conceptual. En esta *Fase II* los niños pasan de usos de puntuación guiados por criterios gráficos a usos de puntuación guiados por *criterios textuales*. Como consecuencia pasan de ser un lector singular a ser un lector cada vez más cercano al lector múltiple.

¿Qué provoca el inicio de tan importantes progresiones? En el camino evolutivo que siguen los niños de una puntuación orientada por criterios gráficos hacia una orientada por criterios textuales, hay un paso intermedio motivado por la necesidad de encontrar algo en el texto (elementos léxicos) que les permita la justificación de un signo en un espacio específico. En otras palabras, hay una evolución orientada por el reemplazo de los criterios gráficos hacia la toma en consideración de criterios semánticos.

En el marco de nuestra investigación, parece que este cambio sólo se posibilita a partir de una *centración semántica*. Una vez que los niños encuentran una palabra cuya semántica se puede poner en relación con el signo, establecen una relación entre ese signo y la palabra “ancla”. Esta relación manifiesta un nuevo tipo de centración, una que busca anclar la interpretación de un término singular a un signo particular que generalmente es un signo de puntuación expresiva.

Revisemos un ejemplo de Portada. Gerardo y José (2°) ofrecen en la justificación para sus signos de interrogación y exclamación una clara incidencia del léxico.

Gerardo (2°)	José (2°)
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>¿ TE VAS DE VACACIONES ¿ PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO ? EVITAR ¡ LAS TERRIBLES ALERGIAS !</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>¿ TE VAS DE VACACIONES ? PREGÚNTALE A UN EXPERTO ¡ CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS !</p> </div>
<p>Ent: qué signos pusiste? Gerardo: de exclamación y de interrogación / porque te dicen preguntando que si TE VAS DE VACACIONES Ent: y cómo sabes que te están preguntando? Gerardo: porque ahí dice así PREGÚNTALE y termina con CÓMO / esas son palabras de preguntar y debes de poner un signo José: yo también puse los mismos signos Ent: vamos a ver José / por qué decidiste poner este signo en este lugar de TE VAS DE VACACIONES José: porque dice TE VAS DE VACACIONES y yo le he escuchado en la tele y ponen esos signos Gerardo: lo has visto en la tele? José: sí por eso los puse / lo dicen de preguntar y luego dicen lugares bonitos donde puedes ir / si quieres Ent: y estos otros signos (!) Gerardo: son signos de exclamación / dice TERRIBLES / de muy peligroso / son alergias muy peligrosas / los signos te dicen / oh oh fíjate aquí José: yo le puse igual / pero desde aquí (CÓMO) porque esa palabra te dice cómo son terribles / si ves esos palitos desde CÓMO te preocupas y dices debo saber cómo no tener esas alergias Ent: y qué quieres decir con eso de que los palitos desde CÓMO te preocupan José: los ves y sabes que es ahí hay algo que tengas cuidado / las ALERGIAS / esa palabra con el signo es la clave</p>	

(Figura 5) Ejemplo de puntuación expresiva con anclaje léxico usada por Gerardo y José (2°) en una cartela de la portada y su justificación

Vemos con claridad la influencia de las palabras pregúntale y cómo en la puntuación de Gerardo. José hace referencia a una pregunta donde no hay una indicación léxica. Él asocia esta pregunta a las que ha escuchado en la publicidad televisiva. Es posible que la influencia venga de la palabra PREGÚNTALE, aunque esté pospuesta. Lo que podríamos hipotetizar con más seguridad es que la alusión a la tv le posibilita dar corporeidad a la voz que pregunta.

En cuanto a los signos de exclamación, estas justificaciones nos ayudan a ver cómo la función de destaque de los signos de exclamación sigue presente, pero ahora el léxico —como nuevo observable— suscita dos cambios. Por un lado, ayuda a controlar aquello que debe ser destacado en el contexto particular de la cartela, la frase o enunciado donde aparece la palabra “pista”. Una consecuencia de esto parece ser el inicio de la posibilidad de usar dos signos expresivos en una misma cartela, particularmente cuando encuentran más de una “pista”.¹¹

Por otro lado, el léxico da sentido al *para qué* se destaca (“se destaca porque es terrible / porque ahí hay algo de lo que te debes cuidar” [sic]). La consecuencia de esto es la posibilidad de atribuir distintas funciones a un mismo signo, lo que parece más evidente en las justificaciones para los signos de exclamación.

La puesta en relieve de los elementos léxicos del texto entonces parece ser una condición que privilegia el trabajo sobre el espacio textual y sobre las funciones de los signos en el texto. Esta es la primera evidencia de que los niños se fijan en los elementos del texto. Sin embargo, ésta es una centración acotada. Los niños no atienden al léxico en sentido amplio sino a un conjunto de marcas de modalidad que en esta *Fase II* coincide con marcas lexicales como adjetivos, verbos y sustantivos que en la Historieta modalidad anuncia el estado mental o la modulación del discurso del hablante. Por ejemplo, en adjetivos como ENSORDECEDOR, AFLIJIDO en la Historieta o TERRIBLE en Portada; verbos como RECLAMÓ en la Historieta y PREGÚNTALE en Portada.

11 No decimos *coordinar dos signos* porque las justificaciones de los niños que usan más de un par de signos expresivos muestran que cada segmento delimitado responde a una decisión independiente.

La justificación de Frida (4^o) para los signos de exclamación en INCREÍBLE nos ayudan a mostrar cómo las palabras ancla que remiten a sensaciones que van en el orden de un estado mental positivo llevan al uso de signos expresivos con una función que otorga un doble destaque y que redundante el sentido la palabra.

Frida (4 ^o)
¡ INCREÍBLE !
Frida: la palabra INCREÍBLE indica emoción / pero al ponerle los signos de exclamación a esta emoción / son signos de alegría / añaden alegría y la hacen más fuerte / ya alegres y emocionados lees la noticia que te dan.

(Figura 6) Ejemplo de puntuación expresiva ‘con anclaje léxico’ usada por Frida (4^o) en una cartela de la portada y su justificación

Una consecuencia de la relación entre estas palabras y la puntuación se ve en la manera de nombrar a los signos expresivos. En este *Fase II* aparece la mayor variedad de nombres para los signos de exclamación. Son signos de: tristeza, enojo, alegría, susto, emoción, agradecimiento...

Los signos de interrogación siempre se ponen en relación con marcadores de la modalidad de enunciación: CÓMO, POR QUÉ, HAS PENSADO. La denominación, sin embargo, se mantiene como “signos para preguntar” o “signos de pregunta” (único, aunque todavía incipiente, uso de metalenguaje).


En esta *Fase II*, los niños logran grandes avances que tienen consecuencias en la evolución. La toma en consideración de los aspectos semánticos ayuda a los niños a identificar las acciones en la narración o las acciones en el mundo referidas en el texto.

Eso marca un avance conceptual porque la centración en los marcadores de modalidad lleva al niño a descentrarse de los aspectos meramente gráficos. La consecuencia inmediata es la necesidad de separar cada acción, por lo tanto, hay una reformulación del concepto “separar” que a su vez reformula la función separadora de la puntuación básica.

En la Historieta, la narración del relato supone un acto dinámico en el que los acontecimientos y las acciones que los componen se suceden cronológica y causalmente. Los niños entonces separan “lo que hizo primero el león antes de atrapar al ratón”, separan “el momento en que el ratón escuchó el grito de auxilio del momento en que corrió a ver qué pasaba”.

La separación de estas acciones suscita los primeros usos de puntuación básica interna en el espacio destinado a la narrativa (los recuadros). Creemos que estas separaciones suponen una significación de sucesión temporal de la coma cuando se hacen corresponder con los verbos de acción. Lo creemos así porque los niños que están en este momento y usaron puntos suspensivos al final de algunos recuadros (en el lugar donde se esperaría punto final) anclaron la justificación de los *puntos suspensivos* en la presencia de los verbos DORMIR, REPETIR, BURLAR, HUIR. Todos estos verbos remiten a acciones iterativas o durativas. Esa prolongación del tiempo (duración) no puede ser marcada gráficamente por una coma (que separa acciones sucesivas) ni por un punto porque éste más bien indica el final de una acción. La centración entonces está en dar cuenta de un presente continuo y para algunos niños los *puntos suspensivos* resuelven este problema. Para otros niños, la continuidad de las acciones se asegura no introduciendo puntuación. Christian nos ayuda a ejemplificar la ‘no puntuación’ como recurso para dar cuenta de la continuidad de los sucesos.

Vemos que no puntuar es ‘marcar negativamente’ el texto, es decir, es una decisión no azarosa. El espacio en blanco es un signo de duración prolongada de las acciones. Al igual que sucede con los verbos de acción duradera o iterativa, los niños encuentran que ciertas marcas de la modalidad de la enunciación no pueden ser representadas por la puntuación (voz baja, murmullo, risa). Por tanto, también quedan marcadas por la ausencia de signo (el blanco como signo negativo).

Christian (4°)

<p>Ent: y cuéntenme / qué pensó cada uno para decidir no poner nada en el globo del león?</p> <p>Christian: es que el león decía eso en un tiempo que duró lo suficiente para que el ratón escapara antes de que se arrepintiera</p> <p>Ent: pero no entiendo qué tiene que ver eso con la falta de signos?</p> <p>Christian: que si pones punto final es como si lo dice y ya / deja de reírse y se levanta / así / qué tal si se arrepiente y lo vuelve a atrapar</p> <p>Ent: me estás diciendo que el punto comunica la duración de una acción?</p> <p>Christian: mmmmm / que si no le pones punto es que sigue la acción / que si se lo pones se acaba y rompes lo que continua</p> <p>Ent: o sea que el punto rompe la continuidad?</p> <p>Christian: sí / algo así / eso es lo que quiero decir / debe seguir la continuidad para que siga la historia</p>

(Figura 7) Ejemplo de justificación para la ausencia intencionada de puntuación en una viñeta de Historieta, Christian (4°)

En el caso de Portada, esta puntuación negativa se manifiesta de dos maneras. Para algunos las palabras ya dicen cómo deben ser interpretadas las cartelas y la puntuación es innecesaria (“La simple palabra CUIDADO previene / ya no se necesitan signos”); para otros la tipografía de la escritura justifica la ausencia de

puntuación (“la verdad yo no puse signos en PELIGRO porque el tamaño y el color son de peligrosidad solitos”).

Como vemos, se trata de dos tipos de justificaciones en las que se pone de manifiesto la interacción entre aspectos léxicos y puntuación. Un tipo de justificación donde se introduce un signo por la presencia de *equis* palabra o la justificación contraria, no se introduce puntuación por la presencia de *equis* palabra lo que lo haría repetitivo. Esto también nos ayuda advertir que la ausencia de puntuación en un texto no puede asumirse de manera generalizada como ‘la ignorancia o incapacidad’ de los niños para usarla.

El anclaje en los marcadores de modalidad es el inicio del trabajo sobre el espacio textual. Como hemos visto, el trabajo sobre el texto ha generado ya reflexiones de orden pragmático que a su vez detona otra evolución conceptual: el niño es un lector menos singular. Ya no vive las acciones enunciadas en el texto como reales, por lo tanto, ya no hay puntuación expresiva del lector.

Fase III. La desestabilización de la relación puntuación y el léxico ancla.

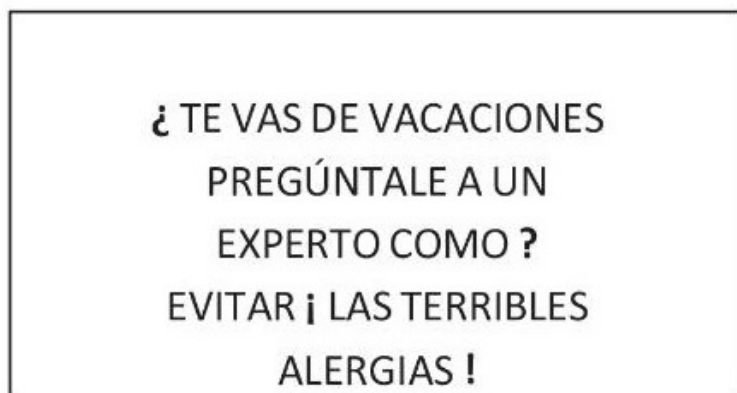
Una vez que los niños establecen la relación entre la puntuación y el léxico ancla, el trabajo sobre el espacio textual los enfrenta a nuevos problemas. Aunque la relación entre puntuación y marcadores de modalidad constituye una solución extremadamente satisfactoria, esta relación se desestabiliza cuando los niños encuentran dos marcas léxicas sobre las cuales es posible anclar el uso de un determinado signo de puntuación.

¿Qué ocurre cuando en un mismo espacio gráficamente delimitado como los globos o las cartelas encuentran palabras cuyos

significados no van en el mismo sentido? Si en un mismo texto encuentran una palabra que indique modalidad interrogativa y otra que exprese modalidad exclamativa, la elección del signo entra en crisis. Es así porque elegir el signo a emplear supone haber decidido cuál es la modalidad que se marcará. Esta decisión no es fácil.

Decimos que es una solución difícil de ejecutar porque, para definir el lugar de la marca, ahora los niños necesitan identificar los límites iniciales de los enunciados que contienen dichas marcas de modalidad al interior del texto. Desde el punto de vista cognitivo, esta solución implica reformular la noción de texto como una unidad divisible en constituyentes menores que no necesariamente coincide con unidades sintácticas convencionales.

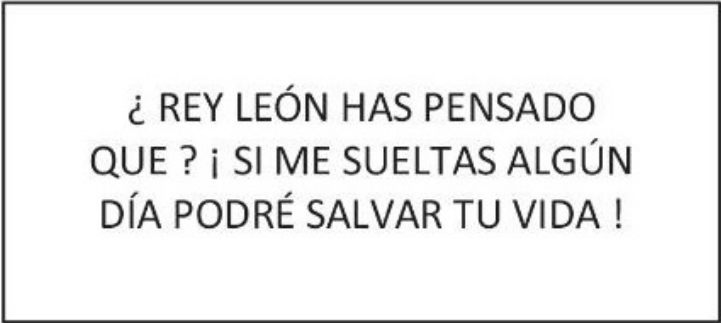
Veamos el ejemplo de Adriana (Portada, 6°). Ella usa dos pares de signos expresivos, ambos con el problema de marcar uno de los límites de la unidad delimitada.



Adriana justifica los signos de interrogación por la presencia de PREGÚNTALE y CÓMO, palabras que indican que hay una pregunta

y los signos de exclamación para destacar “las terribles alergias que te pueden dar si no te cuidas”.

En la Historieta, Sofía (6°) nos ayuda a ejemplificar este tipo de respuesta gráfica: dos pares de signos expresivos con desaciertos en la ubicación de uno de sus límites.



¿ REY LEÓN HAS PENSADO
QUE ? ¡ SI ME SUELTAS ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA !

Sofía justifica: “cuando preguntas HAS PENSADO es como preguntar quieres escuchar mi propuesta?”. Ella utiliza los signos de interrogación para separar gráficamente la apelación interrogativa (dirigida al león) de la propuesta que le hizo el ratón (la que aparece enmarcada por signos de exclamación).

Desde una mirada normativa, las respuestas de Adriana y Sofía se interpretarían como erráticas o a lo sumo se describiría la lejanía de los usos de puntuación expresiva con respecto a las normas actuales de la RAE. Este modo de interpretar los errores tiene dos grandes problemas: por un lado, no se da relieve a los conocimientos efectivos de los niños porque el foco está en los desaciertos; por el otro, no se ofrecen interpretaciones o explicaciones de aquello que podría estar motivando los desaciertos. Estos no son problemas para la

perspectiva normativa porque su noción de evolución es lineal y guiada desde fuera, con saltos repentinos de lo erróneo a lo correcto, del no saber a saber.

Desde otro ángulo, la mirada evolutiva también reconoce los desaciertos, pero no se apresura a calificarlos. En su lugar trata de analizarlos y comprenderlos ya que reconoce que lo que desde un punto de vista adulto parece un error, puede ser un indicador evolutivo. En el caso concreto de los ejemplos de Adriana y Sofía vemos que la identificación de marcadores de modalidad interrogativa (PREGÚNTALE, CÓMO, HAS PENSADO) motiva la necesidad de distinguir aquello que corresponde a una enunciación interrogativa de lo que no lo es, mientras que las marcas de modalidad asociadas a eventos no deseables [terribles alergias] o a la modulación de la voz provocan el uso de signos de exclamación. Es cierto que los resultados no son afortunados, pero el anclaje léxico ha dado lugar a algo que no estaba presente en las *Fases* anteriores: el uso de puntuación interna y el uso de más de un signo en el mismo espacio gráfico. Visto desde esta perspectiva, se trata de ‘errores de desempeño’ que en realidad son avances evolutivos.

Hay varias soluciones a este nuevo problema. Una de ellas es centrarse en buscar y marcar los límites iniciales y finales de sólo una de las enunciaciones expresivas y marcar la otra enunciación con PB.

Lo que cabe destacar de este momento evolutivo es que la desestabilización que hemos venido describiendo hasta ahora es la que le ha permitido que un mismo espacio reciba más de un tipo de puntuación. El inicio de la coordinación de las “clases de puntuación” parece estar en esta *Fase III*.

Fase IV. El reconocimiento de las intenciones comunicativas y su relación con la puntuación

La desestabilización que describimos en el apartado anterior obliga a los niños a “reformular” el trabajo sobre el espacio textual.

Santiago (6°)
<p>EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE ENTONCES APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ SEGURA LE PROPUSO.</p>
<p>¿ REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS , ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA ?</p>
<p>Santiago: yo puse ahí signos de interrogación porque está preguntando / este / ansiosamente para que lo deje ir / y estos signos [refiriéndose a los signos de interrogación] para preguntar // no está cien por ciento preguntando / sino que es una pregunta retórica Ent: me explicas la pregunta retórica? Santiago: no está planeando que el león le responda sino que solo está haciendo la pregunta con HAS PENSADO para que el león la piense y haga una acción / que lo suelte Ent: y esta coma? Santiago: es para apartar un poco esto / es una pequeña pausa / se detiene de hablar un momento para explicar mejor / y se separa la idea que debe pensar SI ME SUELTAS de ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA que es la que podría hacer que lo suelte / como dije antes / es una pausa / no siempre debes decir las cosas rápido / todo depende de qué tan claro quieres ser</p>

(Figura 8) Ejemplo de puntuación mixta y su justificación orientada por la identificación de intenciones comunicativas entre personajes de la Historieta

La identificación de los cambios discursivos parece posibilitar nuevos observables, y claro, más reformulaciones. Las acciones (del mundo o de la narración) ya no son solo eventos que se suceden ordenadamente en el tiempo. Son acciones que aparecen en cierto orden o que son dichas de cierta manera (actos de habla y modulación) porque hay una finalidad: el que dice, dice de cierta manera porque tiene una intención sobre el otro (a quien se lo dice).

En este caso, la coma marca una pausa que no está destinada al interlocutor del discurso, sino a quien lo emite. No hay destinación, pero sí hay intención: la claridad del propio discurso para garantizar la comprensión de *la intención contenida en el enunciado*. Santiago justifica el uso de los signos de interrogación a partir de *HAS PENSADO*, pero elabora la justificación sobre la intención de la pregunta, que muy refinadamente llama pregunta retórica, basándose en el verbo *pensar* ya que es la acción que espera que el león realice.

El reconocimiento de las intenciones es otro gran paso conceptual que nuevamente reformula la función de los signos. Esto parece ser indicativo de que los niños han logrado el (re) conocimiento de los participantes de la situación comunicativa. El reconocimiento al que nos referimos es al de estos personajes como interlocutores que se relacionan entre sí en función de sus intenciones, propósitos o puntos de vista (convencer, persuadir, solicitar). Hablamos de la *intención* como un nuevo observable —uno que además no es provisto por el texto pues se infiere a partir de lo efectivamente dicho—.

La identificación de los cambios discursivos —en combinación con la interpretación de los marcadores de modalidad— lleva a los niños a enfrentarse con problemas que se organizan en dos grandes direcciones: por un lado, a responder *quién dice a quién*

(participantes dentro y fuera del texto) y por el otro, *cómo se lo dice y por qué se lo dice de una determinada manera* (intenciones dentro y fuera del texto).

En la Historieta los personajes hablan entre sí y eso es fácil de distinguir porque en una misma viñeta aparece la imagen de los dos personajes, además hay globos que tienen un rabillo que indica quién habla. En la Historieta *quién dice a quién y qué le dice* no es un problema. Lo que es problemático en los diálogos es entender cómo y por qué se dicen las cosas de cierta manera. Esta 'transparencia' entre quién dice a quién es relativa porque lo anterior resulta más complejo cuando se trata de entender que la Historieta es un texto que va dirigido a otros lectores.

En la Portada, los niños reconocen que lo que se dice va dirigido a alguien (en *Fase I* son ellos mismos, en otras *Fases* más avanzadas son otros lectores), pero ¿quién dice? A diferencia de la Historieta donde los personajes tienen una corporeidad identificable, en la Portada no hay pistas claras sobre *ése que dice*.

Los niños buscan sujetos del mundo real que puedan ocupar el lugar del *sujeto que dice*. La elección que hacen entre todos los sujetos posibles nos muestra que efectivamente reconocen 'la intención' de los textos en la Portada. ¿Quién querría decir algo sobre las mejores películas?, ¿Quién anunciaría los mejores videojuegos? ¿A quién le interesaría dar consejos sobre exámenes? Los niños ciertamente eligen sujetos plausibles del mundo real que se asocian al mundo de la publicidad: reporteros, empresarios, publicistas. Ejemplificamos lo anterior con el caso de Bella (6º). Ella lee la cartela de Portada que alude a la película *Los Vengadores* como parte de la lista de opciones que hay en la cartelera de cine. Luego, comenta: "la empresa que exhibe la película solo anuncia

la más padre¹² para que quedes cautivado”. Para Bella, “la empresa que exhibe la película” es la instancia responsable del discurso en el texto y de las estrategias persuasivas para ‘cautivar’ al lector de la 48 portada. El reconocimiento de esta intencionalidad persuasiva parece tener consecuencias en la conceptualización del lector como ‘destinatario’.

Lo que nos interesa destacar de esta *Fase IV* es que la nueva manera de trabajar sobre el espacio textual detona muchas reflexiones que también deben ser coordinadas entre sí. Pensamos que *Fase IV* implica tránsito de la centración en criterios semánticos y pragmáticos a criterios enunciativos porque, aun cuando gráficamente las respuestas desafortunadas se vean como las de los niños de la *Fase III*, las justificaciones para éstas muestran la capacidad de los niños para abordar el texto como un objeto analizable en partes y como lectores más cercanos al lector múltiple.

Fase V. Coordinación de criterios semánticos, pragmáticos y enunciativos

En esta *Fase V* los niños usan puntuación interna en más de dos espacios delimitados gráficamente (recuadro, globo o cartela) en lugares que ya son considerados convencionales (puede haber algún error cuando puntúan más de tres espacios). Sin embargo, lo que distingue a esta *Fase* como la que representa el punto máximo de la evolución en nuestro estudio es la posibilidad que tienen los niños para evaluar las transformaciones posibles de significación que puede producir la puntuación.

12 En México, la expresión “está padre” se usa coloquialmente para referirse a algo magnífico o muy bueno.

En esta Fase vemos aparecer varias descentraciones. El niño se ha descentrado como lector singular y es capaz de asumirse como un lector más entre otros posibles. En la Portada logran descentrarse de su posición como lector múltiple para explorar la perspectiva del autor posible del texto. Esto lo podemos confirmar en comentarios como “si el que escribe esto...”, “si el de la revista quiere destacar más...”, “por eso los de la revista escogen esta palabra...”. En la Historieta no hay evidencia de que intenten posicionarse como autores, pero logran posicionarse en el lugar de otros lectores y tratan de anticipar sus posibles interpretaciones. Estas descentraciones impactan de manera muy notoria los criterios que siguen para la elección del signo a incorporar.

La identificación y anclaje en ciertas palabras sigue presente, pero al poder coordinar aspectos enunciativos y poder posicionarse como lector múltiple o considerar autores posibles del texto, basan la elección del signo en el efecto que el sujeto enunciante desea provocar en su destinatario. El siguiente problema por enfrentar es *¿cómo puntuar el texto para inducir ciertas interpretaciones?*

En esta *Fase V* los niños valoran los efectos posibles de puntuar con uno u otro signo en la interpretación del lector múltiple. Prueba de esto último son las justificaciones que van en el sentido de: Si uso “x signo”, la interpretación de esta palabra/enunciación va a ser una. Si, en cambio uso este otro “x signo”, la interpretación de esta palabra/enunciación será otra.

Ya no hay una centración en los marcadores de modalidad como meras anclas para justificar el uso de puntuación expresiva. Estas marcas son parte de la estrategia de ese autor posible para dirigirse a otros (un personaje a otro, una empresa a un consumidor) y lograr un fin (intimidar, apelar, convencer). La puntuación se vuelve una herramienta aliada para lograr tal fin.

Los niños pueden trabajar en el eje gráfico, en el enunciativo y en el semántico al mismo tiempo. En ese momento de la evolución, los niños están operando con el conocimiento que tienen de todo el repertorio de puntuación y con la significación del texto. El caso que consideramos en el punto máximo de la evolución de nuestro universo es Miguel (Portada, 6°) porque logra utilizar la puntuación para transformar el significado del léxico cuando decide no puntuar con signos de exclamación la palabra ¡PELIGRO! porque los lectores la interpretarían como una advertencia en cuyo caso los signos de exclamación crearían el efecto de gritos. Prefiere puntuarla con signos de interrogación ¿PELIGRO? Porque entonces se interpretará como incertidumbre. Los signos de interrogación crearían el efecto de duda o curiosidad y eso atrapa más a los lectores.

Algo similar hace Giancarlo (4°) en la Historieta. Descarta la puntuación ¡AYÚDAME RATÓN! porque “puede que quien lo lea con esos signos piense que el león sigue gritando AYÚDAME como si gritara AUXILIO”. En lugar de usar signos de exclamación, decide *usar puntos suspensivos en AYÚDAME RATÓN...* (porque “los tres puntos ayudarán mejor a los que lean esta historieta a imaginarse que el león habló triste / afligido / lento”).

Se trata de un descentramiento máximo que impacta en la capacidad de los niños de esta Fase para evaluar y anticipar más allá de toda realidad y de la propia perspectiva. Esta descentración coincide con la entrada a las operaciones formales (Inhelder y Piaget, 1955/1985). Estas operaciones mentales se caracterizan por la posibilidad de los sujetos para anticipar eventos en el campo de lo posible.

Los datos que hemos mostrado dan cuenta de que, en el proceso del desarrollo conceptual sobre puntuación, los niños atienden distintos aspectos, pero cuya interrelación resulta esencial para

posibilitar la progresión evolutiva. La Tabla 2 muestra de manera sintética el cruce y las coincidencias entre los indicadores —que siguen un orden ascendente de evolución— y las respuestas de los niños con ambos instrumentos.

En esta Tabla 2 las coincidencias se manifiestan en una diagonal que representa la evolución de las respuestas y en una distribución semejante de los grados escolares que conforman los grupos de ambos instrumentos. Por ejemplo, la puntuación excluyente y en bordes se concentra en los niños de 2º grado, mientras que, en el otro extremo, la puntuación interna que (junto con PB y Exp) aparece sólo en las respuestas de los niños de 4º y 6º grados.

Indicadores	Historieta			Portada			Total
	2°	4°	6°	2°	4°	6°	
Fase I							
-uso excluyente de puntuación							
-función generalizada del signo	8	1	0	11	2	1	23
-puntuación en bordes							
-criterios gráficos							
-puntuación del lector							
Fase II							
-uso excluyente de puntuación							
-puntuación preferente en bordes	8	4	6	6	4	2	30
-anclaje en marcas léxicas para justificar la elección del signo empleado (criterios semánticos)							
Fase III							
-desestabilización de la relación puntuación-marca léxica							
-algunos casos de puntuación interna para separar acciones en el mundo (real o narrativo)	4	6	5	3	5	3	26
-uso alternado de PB y Exp							
-posición de lector múltiple							
Fase IV							
-algunos usos de PB+Exp							
-reconocimiento de los participantes							
-puntuación interna (algunas dificultades para identificar límites de unidades)	0	5	2	0	6	6	19
-reconocimiento de destinatario							
-reconocimiento de intenciones							
Fase V							
-puntuación interna con PB+Exp							
-elección de un signo, entre varios, para lograr un efecto sobre el lector o cambiar sentido de una palabra	0	4	7	0	3	8	22
	20	20	20	20	20	20	120

(Tabla 2) Resultados coincidentes y discrepantes entre las respuestas de la puntuación de la Historieta y de Portada considerando la distribución por grado escolar

6. Comentarios finales

La evolución que hemos esbozado muestra claramente que la adquisición conceptual de la puntuación —como recurso de la escritura— exige su propia (re)construcción interna, una construcción en la que la reflexión metalingüística está presente.

La pregunta “¿qué marca la puntuación en la escritura?” es legítima. En efecto, es posible preguntarse si la puntuación indica la reacción del lector, si representa la intención de la organización gráfica del texto, si indica la presencia de modalidades enunciativas específicas, si pretende representar aspectos suprasegmentales, si delimita límites iniciales y finales de un enunciado, si se asocia directamente a aspectos semánticos de lo escrito o si refleja la intención de provocar efectos en las emociones del lector. ¿Qué justifica la elección de una función u otra? ¿Qué signo la representa mejor? Esas son las preguntas que guían las reflexiones de los niños, reflexiones que están vinculadas a una alta sensibilidad a los contextos de uso de la puntuación, es decir, a las características comunicativas y discursivas de los géneros textuales.

Las dificultades y los conflictos legítimos que los niños encuentran y superan en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de la puntuación como recurso de la escritura permanecerían incomprensibles si continuáramos considerando a este recurso exclusivamente como un subsistema de marcas de la escritura supeditado a la normatividad de su uso. Asumir el reto de un posicionamiento teórico psicogenético nos ha permitido identificar una serie de conceptualizaciones originales que comportan una verdadera construcción interna que no puede ser atribuida a la influencia directa del medio.

Puede pensarse que la puntuación es adquirida por los nuevos usuarios como un listado de signos con usos más o menos normados. Tal es la convicción subyacente en la mayor parte de las investigaciones pedagógicas orientadas por aspectos prescriptivos que se preguntan cuáles son los signos más o menos difíciles de aprender, o bien, cuáles son los errores más o menos comunes que comenten los niños al escribir. Las preguntas epistemológicas están ausentes y, sin embargo, las mayores dificultades de los niños son de naturaleza epistemológica tal como lo hemos podido mostrar a lo largo de este capítulo.

La cantidad de datos concordantes de los que disponemos gracias a las investigaciones de corte psicogenético —incluso de otras desarrolladas desde otros marcos epistémicos— apoyan las interpretaciones presentadas en nuestro trabajo. Todo indica que estamos ante la presencia de una verdadera construcción conceptual que tiene su propia lógica interna, lo que quiere decir que las informaciones provenientes del medio (escolar o escrito) son incorporadas —en cierto orden no aleatorio— en los sistemas interpretativos de los niños de acuerdo con el tipo de problemas en el que se centran tal y como lo muestran las fases descritas.

Bibliografía

- ANIS, J. (1983). Pour une graphématique autonome. *Langue Française*, 59, 31-44.
- BAEZ, M. (2009). *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- BENEROSO, L. (2013). La puntuación como contenido significativo en la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis, propuesta didáctica y confirmación experimental. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista.linguistica/files/articulosPDF/articulo_531745b851b2c.pdf
- BENITO LOBO, J. A. (1992). *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen.
- BESSONNAT, D. (1991). Enseigner la ... 'ponctuation'? (j). *Pratiques*, 70, 9-45.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). Lo hablado y lo escrito. En *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (pp. 29-64). Barcelona: Gedisa.
- CALEFFI, P. (2015). The 'hashtag': A new word or a new rule? *SKASE. Journal of Theoretical Linguistics*, 12(2), 46-69.
- CASTEDO, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- CATACH N. (1980). La ponctuation. *Langue Française*, 45, 16-27.
- CATACH, N. (1994). *La ponctuation* (Collection Que sais-je?, n° 2818). Paris: Presses Universitaires de France.
- CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours*. Paris: Hachette.
- CHARAUDEAU, P. Y MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CHARTIER, R. (1995). *Forms and meanings*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- CHEVALIER, J. (1988). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Larousse.

COLIGNON, J-P. (1993). *Un point, c'est tout! La ponctuation efficace*. Montréal: Les Éditions du Boréal.

DAMOURETTE, J. (1939). *Traité moderne de ponctuation*. Paris: Larousse.

ECO, U. (1979). *Lector in fabula*. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen.

ECO, U. (1994) *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milan: Bompiani. [Traducción al español *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen, 1996].

EDELSKY, C. (1983). Segmentation and punctuation: Developmental data from young writers in a bilingual program. *Research in the Teaching of English*, 17(2), 135-156.

ESPIÑOZA, D. (2011). *Nociones infantiles sobre el uso y la función de la puntuación en un texto narrativo con discurso directo e indirecto* (Tesis de Maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

FERREIRO, E. y KRISCAUTZKY, M. (2003). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 3(1), 91-107. [Versión revisada en *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI, 2013.]

FERREIRO, E. y PONTECORVO, C. (1999). Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. *Learning and Instruction*, 9(6), 543-564.

FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO, N. y GARCÍA-HIDALGO, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.

FERREIRO E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

FIGUERAS, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.

FIGUERAS, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *Revista Normas*, 4, 135-160.

FREHNER, C. (2008). *Email, SMS, MMS. The linguistic creativity of asynchronous discourse in the new media age*. Berlin: Peter Lang.

HALL, N. (1996). Learning about punctuation: An introduction and overview. En N. Hall y A. Robinson (Eds.), *Learning about punctuation* (pp. 5-36). Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.

- HALL, N. (1999). Young children's use of graphic punctuation. *Language and Education*, 13(3), 178-193.
- HALLIDAY, M.A. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Baltimore.
- INHEDER, B. y PIAGET, J. (1955/1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós.
- LAURENCE, J. (1992). *Grammaire française fondamentale*. Canada: Guérin.
- LEAL, T. y GUIMARÃES, G. (2002). Por que é tão difícil ensinar a pontuar? *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 129-146.
- LEMAÎTRE, B. (1999). Comment faire pour ponctuer un texte? Représentation et procédures d'élèves de CE1. Spirale. *Revue de Recherches en Éducation*, 23, 5-23. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1999_num_23_1_1537
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MANN, N. (2003). Point counterpoint: teaching punctuation as information. *College Composition and Communication*, 54(3), 359-393.
- MARSÁ, F. (1986). *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- MESCHONNIC, H. (2000). La ponctuation, graphie du temps et de la voix. *La Licorne*, 52, 289-294.
- MÖLLER, M. A. (2010). *Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- NOGUÉ, N. (2010). La puntuación de los escritos académicos de los estudiantes universitarios. *Journal of Applied Linguistics*, 159, 27-51.
- NUNBERG, G. (1990). *The linguistics of punctuation*. Stanford: Center for the Study of Language and Information (CSLI), Stanford University.
- PIAGET, J. (1926/1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- PARKES, M.B. (1993). *Pause and effect. An introduction to the history of punctuation in the West*. Berkeley: University of California Press.

PÉTILLON-BOUCHERON, S. (2003). *Les détours de la langue. Etude sur la parenthèse et le tiret double*. Louvain: Peeters.

Real Academia Española (1741). *Orthographia española*. Madrid: Imprenta de la Real Academia Española. Recuperado de http://www.rae.es/sites/default/files/Ortografia_RAE_1741_reducida.pdf

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

RENDÓN, D. y CARRILLO, S. (2008). *La puntuación en el discurso escrito de los estudiantes de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira* (Tesis de Doctorado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

ROJAS, H. (2011). *El uso de la puntuación en estudiantes chilenos. Una aproximación descriptiva desde el análisis del discurso* (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Chile.

RODRÍGUEZ, F. y RIDAO, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, 48(1), 147-169.

ROMERO, L. (1991). Lo individual y lo colectivo en la puntuación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 36(144), 143-153.

ROSELLÓ, J. (2011). *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria* (Tesis de Doctorado). Universitat de València, España.

SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. (2004). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. *Revista Educación*, 28(2), 233-254.

TOURNIER, C. (1980). Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours. *Langue Française*, 45, 28-40.

VÉDÉNINA L. (1980). La triple fonction de la ponctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique. *Langue Française*, 45, 60-66.

VÉDÉNINA, L. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Paris: Peeters-Selaf.

WILDE, S. (1987). *An analysis of the development of spelling and punctuation in selected third and fourth grade children* (Tesis de Doctorado). University of Arizona, Estados Unidos.

CAPÍTULO II

El escenario puesto en página: la *mise en page* de la obra teatral desde el punto de vista de los niños como editores¹

Arizbeth Soto

Emilia Ferreiro

1. Introducción

La disposición de textos en líneas cortas o completas, en párrafos o en recuadros, así como la presencia o ausencia de títulos, imágenes, números de página o notas al pie, al igual que las variaciones tipográficas, son recursos que nos permiten diferenciar un poema de una página de periódico, incluso antes de leerlos. Todos los aspectos visivos de la escritura corresponden a la *mise en page*. Catach define este concepto (*mise en page*) como “el conjunto de técnicas visuales de organización y presentación del objeto-libro, que van del blanco [entre] palabras al blanco de

1 Algunos resultados de la tesis realizada por la primera autora en la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, con la dirección de la segunda autora. Fecha de titulación: 20 de junio de 2014.

las páginas, pasando por todo los procedimientos interiores y exteriores al texto que permiten su ordenamiento y su puesta en valor.” (Catach, 1980, p. 21).²

El conjunto de recursos para la puesta en página es muy amplio. No obstante, no todos los recursos son plausibles de formar parte de cualquier material escrito. Las condiciones de uso están vinculadas con las funciones de las distintas marcas y de los propósitos comunicativos de los textos donde aparecen. Marcas vistosas como las variaciones tipográficas, que identifican títulos y subtítulos, nos ayudan a reconocer el orden y la jerarquía entre los bloques de contenido. Otras marcas más discretas, como el espacio entre palabras o los cambios de línea, podrían pasar desapercibidos desde una perspectiva gráfica, pero son de suma importancia para diferenciar unidades de sentido. Tal como lo expresa Roger Chartier, recordando a Donald MacKenzie: las formas afectan el sentido, refiriéndose a las condiciones materiales de los textos en el estudio histórico de las prácticas de cultura escrita (Chartier, 2000). En tanto que los distintos elementos de la organización gráfica del texto contribuyen a la conformación de significado, también inciden en nuestras posibilidades de interpretación. Por ello, conviene tener en cuenta los aspectos gráficos de la escritura como variable en nuestra reflexión sobre la producción de textos y sobre las prácticas de lectura.

¿En qué medida las características de la organización gráfica pueden ser objeto de atención por parte de los niños? In-

2 Original en francés: “Ensemble de techniques visuelles d’organisation et de présentation de l’objet-livre, qui vont du blanc des mots aux blancs de pages, en passant par tous les procédés intérieurs et extérieurs au texte, permettant son arrangement et sa mise en valeur”. La propuesta de traducción al español es nuestra.

investigaciones precedentes mostraron las posibilidades de los niños para abordar la edición del formato gráfico de diferentes tipos de texto: poesía tradicional (Ferreiro y Kriscautzky, 2003); adivinanzas, recetas de cocina y volantes de publicidad (Baez, 2009; Baez y Ferreiro, 2008). Estos trabajos ponen de manifiesto que los niños identifican aspectos textuales y discursivos que caracterizan los diferentes textos, haciéndolos notar a través de distintas marcas gráficas. Con el trabajo que aquí presentamos damos continuidad a esta serie de investigaciones para indagar la manera como los niños se plantean la organización gráfica del texto teatral. La *mise en page* de la obra teatral supone desafíos que no habían sido explorados en las investigaciones precedentes.

En el texto teatral concurren voces en distintos planos discursivos. A la par de la interacción dialogada entre los personajes, transcurre una amplia diversidad de acotaciones que indican los matices del montaje en escena. Las indicaciones sobre posiciones y desplazamientos de los personajes en el escenario, sobre la ambientación o sobre los rasgos en el habla de los personajes son el núcleo de la teatralidad (Chartier, 2000).

El teatro impreso emplea distintos recursos de organización gráfica para dar visibilidad a los componentes de la obra teatral y a la relación de simultaneidad que se genera entre el discurso acotacional y el dialogado. Bajo estas consideraciones, nos preguntamos cómo resolverían los niños estos requerimientos, si reconocerían la diferencia entre acotaciones y parlamentos y, de ser así, de qué manera resolverían su edición.

2. Antecedentes

En este apartado nos referimos al trabajo editorial como una práctica que propicia la exploración sobre distintos planos de lo escrito. Por una parte, nos apoyamos en los estudios de orientación psicogenética que abordan tareas de revisión y edición de textos desde el punto de vista de los niños. Al tomar distancia de una perspectiva normativa, estos estudios analizan la manera como niños de diferentes edades se problematizan la función de la puntuación o la conformación de la *mise en page*.

Por otra parte, nos referimos a las prácticas editoriales que dieron lugar a la noción de teatralidad durante el Renacimiento europeo. Sin pretender equiparar el trabajo de los niños con los editores del pasado, consideramos significativo que algunas transformaciones cruciales para la constitución del texto teatral coincidan con la instauración de la imprenta como herramienta de escritura. Los niños de nuestro estudio emplean el procesador de textos, una herramienta que también ha contribuido a modificar nuestras prácticas de escritura de manera radical, planteando condiciones propicias para la revisión y edición de textos.

Estudios sobre revisión y edición de textos en la perspectiva psicogenética

Hay evidencia de que niños en edad preescolar (3 a 5 años) incorporan en sus producciones escritas elementos de formato gráfico, apoyados por situaciones didácticas que promueven la participación en actos de lectura y escritura con textos diversos (Teubal, Pontecorvo y Zazzera, 2017). No obstante, sabemos que la reflexión sobre la organización gráfica difícilmente puede ser objeto de atención durante la producción escrita. Como alternativa

metodológica, las situaciones de revisión han mostrado ser convenientes para la indagación sobre distintos desafíos de escritura desde el punto de vista infantil. En la medida que las prácticas de revisión ocurren sobre un texto resuelto en su contenido, se disponen buenas condiciones para centrar la atención en diferentes planos de lo escrito, como la puntuación.

Desde la perspectiva psicogenética, se han desarrollado investigaciones donde la tarea de revisión consiste en puntuar historietas que carecen de cualquier marca de puntuación (Dávalos, 2016; Dávalos y Ferreiro, 2017; Möller y Ferreiro, 2013)³. El propósito no es poner a prueba los conocimientos de los niños, sino permitir que elaboren sus ideas sobre las funciones de los signos que emplean. Por ejemplo, Dávalos y Ferreiro (2017) analizan el caso de un niño que marca el diálogo de un personaje con un signo de interrogación. El niño explica que este signo es un indicador de sus dudas sobre la credibilidad de algunos pasajes del texto. La puntuación expresa, por tanto, el posicionamiento del niño como lector, un lector que interpela al texto y se resiste al pacto ficcional.

Esta línea de investigación también ha dado lugar a una serie de estudios sobre la edición del formato gráfico en torno a distintos tipos de texto. El trabajo de Ferreiro y Kriscautzky (2003) indaga la edición de poesía tradicional y plantea una exploración inicial a la edición de la obra de teatro. Los trabajos de Baez y Ferreiro (2008) y Baez (2009) abordan la edición de adivinanzas, recetas de cocina y un texto publicitario. Los datos de estas investigaciones provienen de entrevistas a niños de distintos grados de escolaridad primaria. En las entrevistas se plantea una

3 En el trabajo de Dávalos (2016) y en este volumen también se estudia la puntuación sobre una portada de revista.

actividad con un procesador de texto para dar formato a un texto continuo. Los textos para ser editados se presentan en pantalla sin las marcas gráficas que los identifican. Es decir, los textos son dispuestos como un bloque de líneas continuas, sin variaciones tipográficas o marcas de puntuación propias de su *mise en page* (por ejemplo, no hay títulos, encabezados ni viñetas en la receta de cocina; tampoco hay cambios de línea entre los versos de la poesía). Los niños llevan a cabo la tarea en pareja para favorecer el intercambio de opiniones y la solución de dudas entre pares⁴. Sin la mediación del adulto que conduce la entrevista, hay mejores condiciones para que los niños planteen inquietudes en sus propios términos. Cada pareja decide los cambios que son necesarios para que el texto editado aparezca en el soporte correspondiente: un libro de coplas o adivinanzas, un recetario o un volante de publicidad.

Las propuestas de edición producidas por las parejas dejan una constancia visible de los aspectos textuales y discursivos que han puesto en juego. En el caso de la poesía o las adivinanzas, las ediciones incluyen estrofas organizadas a través de cambios de línea y puntuación básica (comas o puntos) para delimitar los versos. En la receta y el volante de publicidad, en cambio, las parejas incluyen otras variantes de espaciado como el interlineado, al tiempo que destacan algunos segmentos con tipografía (por ejemplo, para diferenciar la lista de ingredientes del modo de preparación en la receta; o bien, para destacar información relevante del evento anunciado en el volante de publicidad).

4 En el estudio sobre la poesía tradicional, los datos fueron obtenidos de entrevistas individuales, solo se realizaron algunos ejercicios de entrevistas en parejas. Los resultados mostraron la conveniencia de realizar la tarea en parejas para propiciar condiciones de apoyo e intercambio entre los niños.

La puesta en relación de los recursos elegidos y los segmentos del texto modificados, además de los comentarios verbales, permiten inferir los referentes que orientan el trabajo de las parejas. Por ejemplo, en el caso de la poesía tradicional: si se ha considerado o no la rima en la conformación de los versos; o si se han tomado en cuenta criterios de orden gráfico, como la extensión de las líneas, independientemente del texto que contengan. La identificación de estos referentes constituye una vía de acceso al análisis que las parejas realizan sobre los textos editados, un análisis que de otro modo resultaría poco viable registrar y, para los niños, expresar (Ferreiro y Kriscautzky, 2003). Por ello, la continuidad de esta línea de investigación es pertinente para profundizar la investigación sobre la comprensión de textos.

La edición del texto teatral en los albores de la imprenta

El teatro impreso contemporáneo se caracteriza por la versatilidad de recursos de edición. Un rasgo distintivo es la ruptura de las líneas gráficas continuas para el armado de columnas o bloques de texto donde convergen líneas largas, cortas y numerosas líneas en blanco. La diversidad de formas tipográficas (mayúsculas, negritas, cursivas) y la abundancia de paréntesis también distinguen la obra teatral impresa. Este despliegue de recursos es consecuencia de un interesante desarrollo. Revisemos sintéticamente las circunstancias en que ocurrió la transformación de la *mise en page* de la obra teatral.

En el análisis de un extenso corpus de manuscritos medievales, Peters (2000) reporta la ausencia de divisiones visibles entre actos e incluso entre obras, así como la ausencia de indicaciones escénicas como entradas y salidas de personajes. También registra textos donde no hay ninguna indicación sobre los cambios de

turno, ante lo cual el lector debe reponer la alternancia de voces. Al parecer, la convención de registrar los nombres de personajes como entradas de turno, con una inicial o una abreviatura, se desarrolló durante el siglo XV. De manera que la edición de personajes, acotaciones y parlamentos como elementos gráficamente diferenciados no fue una práctica habitual antes de la imprenta.

La tradición de lecturas públicas de textos dramáticos es bien conocida desde la Antigüedad. Durante varios siglos también se produjeron incontables montajes de actos religiosos y celebraciones paganas. La lectura en voz alta de narraciones dialogadas frente a una audiencia, en espacios públicos o privados, también fue popular durante los Siglos de Oro (Chartier, 1999; Frenk, 2005). No obstante, la publicación de obras de teatro en sustrato papel parece haber tomado bastante tiempo. De acuerdo con Peters (2000), las referencias específicas a la teatralidad, en tanto elementos que apelan a la representación escénica, surgen durante la segunda mitad del siglo XVI. En ese contexto también se desarrolla la noción de *acción escénica* (Chartier, 2000). Como resultado, las indicaciones sobre los requerimientos de escenografía o vestuario comienzan a ser más frecuentes en los textos impresos. Las inquietudes sobre el discurso acotacional también toman forma a través de ilustraciones que detallan la interacción entre los personajes en escena (Syme, 2008). Como lo señala Chartier, la participación de los editores de la época tuvo una función relevante en la conformación de estas referencias a la teatralidad.

Chartier (1999) documenta el plagio de obras exitosas por medio de un ingenioso sistema. Algunos editores contrataban personas cuyo oficio consistía en asistir a la representación de obras para memorizarlas. Con base en el reporte de estos agentes, los editores preparaban la publicación de una versión no autorizada de

la obra en cuestión; una versión alejada del manuscrito original, como es de suponer. Esta práctica parece haber sido usual entre algunas casas editoriales. Es posible que la proliferación de estas publicaciones haya contribuido a conformar un público de lectores ávidos por adquirir novedades. Como es de suponer, este sistema (que actualmente calificaríamos de plagio) fue rechazado por los autores, quienes optaron por autorizar la publicación de sus obras, aunque con reticencia.

Entre los editores de la época también hubo quienes impulsaron otro tipo de proyectos. Peters (2000) reporta el despliegue de tipografías especiales para algunas piezas teatrales, así como ensayos sobre la distribución del texto en columnas. El uso del cuarto de folio para las publicaciones teatrales también es considerado como indicador de una *mise en page* específica para la obra teatral.

Syme (2008) analiza, en extenso, el proyecto de colaboración entre el autor inglés Jonh Marston y el editor William Cotton. En una versión de la obra *The Malcontent*, publicada en 1604, las acotaciones aparecen dispuestas en una columna independiente al margen izquierdo, simulando un texto flotante. De acuerdo con el mismo Syme, esta disposición pretendía evocar el efecto de simultaneidad entre parlamentos y acotaciones. Es un caso singular por la participación del autor en la toma de decisiones sobre la preparación del texto y por la disposición del editor para explorar alternativas de puesta en página no convencionales.

Otro caso sobre la búsqueda de recursos específicos para la teatralidad, corresponde al sistema de signos de puntuación didascálica diseñado por el autor francés Gérard De Vivre en el siglo XVI.⁵ El sistema propuesto por De Vivre intenta reponer los

5 Baddeley, 2013, referido en el trabajo de Dávalos, 2016, p. 185. Ver: <http://>

matices de la oralidad en la escritura. Como el nombre lo indica, se trata de marcas que indican modulaciones de la enunciación: pausas de distinto orden, velocidad de la emisión y otras indicaciones sobre los modos de habla. El uso de estas marcas equivaldría a una notación acotacional incrustada en medio de los parlamentos.

Estos breves ejemplos ilustran el planteamiento de Peters sobre la práctica editorial de los siglos XVI y XVII como una época de experimentación. Los editores, impresores y correctores renacentistas tuvieron frente a sí el desafío de resolver una puesta en página apropiada para la representación escénica, en el marco de un debate que ponía en duda esa posibilidad. A la par que autores y editores diseñaron recursos específicos para la obra teatral, hubo otros autores y filólogos que consideraron imposible recrear los acontecimientos del escenario por escrito (Chartier, 2000). No obstante, la publicación impresa de las obras teatrales ha persistido, con una mise en page dinámica que se propone cumplir los propósitos planteados por los editores renacentistas: “[la creación de] una herramienta al servicio de actores y lectores refleja el deseo de los editores e impresores del siglo XVI para hacer un libro tan útil a la lectura como sea posible y, al mismo tiempo, dar claridad a la semiótica visual de la página del texto dramático” (Peters, 2000, p. 17)⁶

www.revue-circe.uvsq.fr/un-microsysteme-de-ponctuation-les-notations-didactasca-liennes-dans-les-pieces-pedagogiques-de-gerard-de-vivre-xvie-siecle/

6 Original en inglés: “[create] a tool serviceable to actors and readers alike reflects the desire on the part of sixteenth-century editors and printers both to make the book as useful to the reader as possible and, at the same time, to clarify the visual semiotics of the dramatic page.” La propuesta de traducción al español es nuestra.

3. Situación de indagación y obtención de datos

Entrevistamos a parejas de niños en una escuela primaria pública en la periferia de la Ciudad de México, 10 parejas de 3er grado (edad promedio 8;4 años) y 10 parejas de 5° grado (edad promedio 10;6 años). Elegimos trabajar con niños de 3er grado porque consideramos que podrían leer autónomamente, una condición indispensable para realizar la tarea. Para valorar diferencias con respecto a la edad, entrevistamos a las parejas de 5° grado.

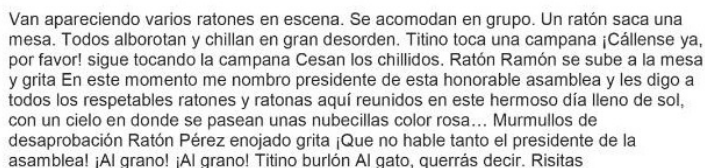
Antes de realizar las entrevistas, organizamos dos sesiones colectivas sobre el uso del procesador de textos y sobre la lectura de obras teatrales impresas, con dos propósitos: garantizar que todos los participantes tuvieran una experiencia reciente de lectura de un texto teatral y que comprobar que conocieran las funciones básicas del procesador de textos.

La sesión destinada al uso del procesador se llevó a cabo en el aula de cómputo de la escuela. Propusimos a los niños reproducir el modelo impreso de una receta de cocina, para lo cual era necesario emplear los comandos básicos del procesador. En la segunda sesión exploramos libros de obras teatrales con diversas alternativas de organización gráfica. También solicitamos a los niños preparar la lectura dramatizada de una escena breve, en grupos de 4 o 5 integrantes. Cada grupo recibía el texto de una escena diferente. Los integrantes debían distribuir la participación de los personajes y acordar cómo recrear las indicaciones escénicas. Cada grupo se presentaba ante el resto de los participantes, quienes seguían la lectura con el texto a la vista. Al terminar, los niños compartían sus comentarios sobre las posibilidades de la representación en el escenario y sobre las dudas que surgieron durante la preparación de la lectura.

La escena del Texto 1 tiene lugar en una asamblea de ratones. Participan tres personajes, uno de ellos en dos ocasiones, al inicio y al final de la escena. El nombre de dos personajes es precedido por el apelativo 'Ratón', a diferencia del personaje Titino que solo se presenta con su nombre. Otros ratones participan de manera colectiva, sin tener asignado un parlamento específico. Los detalles de la participación de estos personajes están referidos en las acotaciones.

El texto 1 se distingue por la diversidad de acotaciones. Además del segmento inicial, hay indicaciones sobre el modo de habla o acciones de los personajes que toma la palabra. Otras indicaciones, que aparecen enseguida de los parlamentos, corresponden a las acciones del colectivo de ratones en la asamblea.

El texto que presentamos a los niños en la entrevista tiene una apariencia muy diferente a la publicación original (Figura 2). El texto se presenta en líneas continuas, sin variaciones tipográficas ni paréntesis.



Van apareciendo varios ratones en escena. Se acomodan en grupo. Un ratón saca una mesa. Todos alborotan y chillan en gran desorden. Titino toca una campana ¡Cállense ya, por favor! sigue tocando la campana Cesan los chillidos. Ratón Ramón se sube a la mesa y grita En este momento me nombro presidente de esta honorable asamblea y les digo a todos los respetables ratones y ratonas aquí reunidos en este hermoso día lleno de sol, con un cielo en donde se pasean unas nubecillas color rosa... Murmullos de desaprobación Ratón Pérez enojado grita ¡Que no hable tanto el presidente de la asamblea! ¡Al grano! ¡Al grano! Titino burlón Al gato, querrás decir. Risitas

(Figura 2) Texto fuente 1, versión presentada a los niños en pantalla

En cambio, conservamos otras marcas no distintivas de la obra teatral: mantuvimos la puntuación de los parlamentos y los puntos que delimitan las acotaciones, así como las mayúsculas de los nombres de personajes y de los segmentos acotacionales como aparecen en el texto original.

En la versión presentada en pantalla, que denominamos texto fuente, utilizamos letra Arial de 11 puntos e interlineado sencillo, sin justificar. Usamos los márgenes predeterminados en la plantilla normal de Word. El texto fue presentado con zoom de 100% para permitir que los contornos laterales y superior de la página estuvieran visibles.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 50 minutos y se realizaron en la biblioteca de la escuela. Las parejas trabajaron en una computadora portátil de 15 pulgadas que les permitía leer sin dificultad. La entrevista iniciaba con la presentación del texto en pantalla, mismo que pedíamos leer en voz alta. Después de la lectura preguntábamos: *Este texto que acaban de leer, ¿qué clase de texto es?* En términos generales, las parejas reconocieron el texto en pantalla como una obra de teatro. Cuando había dudas, pedíamos la relectura del fragmento inicial, donde se encuentra la palabra escena. Entonces proponíamos la siguiente consigna: *¿Qué tenemos que hacer para que este texto parezca como si estuviera en un libro de obras de teatro?*

Cada pareja realizó todos los cambios que consideró necesarios. En los casos en que surgieron dudas sobre algún comando del procesador, procuramos que los niños probaran o consultaran opciones con el compañero para evitar nuestra intervención sobre los textos. Una vez que los niños decían haber terminado preguntábamos para confirmar: *Entonces, ¿ya está listo para aparecer en un libro de obras de teatro?* Algunas parejas decidieron introducir nuevos cambios. Cuando la pareja confirmaba que el texto estaba listo, cerrábamos la entrevista solicitando un recuento de las marcas gráficas usadas, retomando los términos empleados por los niños (por ejemplo, ¿qué pusieron con las letras remarcadas?).

Registramos las entrevistas en audio y tomamos notas para recuperar detalles sobre el trabajo de las parejas. Adicionalmente,

generamos archivos con versiones parciales durante la entrevista; en particular, luego de cambios importantes. Los niños fueron avisados de que haríamos este resguardo. Aprovechamos pausas o momentos de intercambio entre ellos para guardar los archivos de las versiones parciales. La versión final corresponde al archivo que generamos cuando la pareja decidió que no había otros cambios por hacer.

Transcribimos el audio incorporando las notas de observación y los archivos parciales para organizar el protocolo de cada entrevista. También elaboramos una bitácora donde registramos los recursos de edición (los comandos del procesador usados por las parejas) y los segmentos del texto fuente que fueron modificados con ellos. De esta manera, contamos con un documento que nos permite restituir la secuencia de cambios sobre el texto.

4. La edición de la obra teatral en la perspectiva de los niños

Prácticamente todas las versiones finales producidas para el Texto 1 incluyen la edición de nombres de personajes, acotaciones y parlamentos (17 de 20 casos)⁸. Sin embargo, las versiones finales también se distinguen por la presencia de algunos desfases en la consistencia de las marcas o por omisiones en la distinción de algún componente. Esto no es extraño, considerando la dificultad que implica la tarea (Ferreiro y Kriscautzky, 2003; Baez, 2009).

8 Solo registramos tres casos, entre las parejas de tercer grado, donde la edición se limita a la edición de los nombres, sin marcar la diferencia entre acotaciones y parlamentos.

Tomando en cuenta esta condición, proponemos un análisis centrado en las respuestas de las parejas a los requerimientos específicos de la *mise en page* de la obra teatral. Más allá de valorar la pertinencia de las decisiones, nos interesa destacar los matices de la organización gráfica que las parejas ponen en juego durante su trabajo.

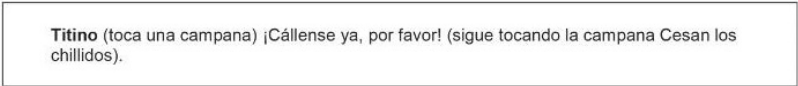
Las condiciones en que los editores del pasado se plantearon inquietudes sobre la puesta en página del texto teatral son radicalmente diferentes a las condiciones de nuestro estudio. Sin embargo, con la cautela que corresponde, recuperamos la idea del trabajo editorial como espacio de exploración. Nos centramos ahora en el punto de vista de los niños como editores frente a la tarea propuesta.

Optamos por el análisis de una selección de casos que distribuimos en dos secciones. En la primera nos referiremos a los aspectos gráficos de la edición para mostrar el efecto de la variedad y distribución de los recursos en la distinción de personajes, acotaciones y parlamentos. En la segunda sección analizamos la puesta en relación de los tres componentes, con una aproximación a los detalles del proceso de edición.

La edición de los tres componentes de la obra teatral

Un primer plano del trabajo de edición tiene lugar al elegir los segmentos textuales que deben ser modificados y los recursos más convenientes para hacerlo. Analizamos la incidencia de los recursos elegidos para distinguir los componentes a través de una serie de casos. Los ejemplos corresponden a un recorte de las versiones finales con distintas propuestas de edición para la primera participación del personaje Titino.

Veamos la edición de Arturo y José (3er grado) en la figura 3. El nombre del personaje aparece destacado en negritas. En la misma línea gráfica se encuentra el parlamento circundado por dos segmentos acotacionales delimitados entre paréntesis. El parlamento no tiene una marca adicional, pero lo reconocemos por el contraste con los segmentos marcados entre paréntesis o negritas. El espaciado es puntual, apenas un cambio de línea para ubicar el nombre del personaje al margen izquierdo.



Titino (toca una campana) ¡Cállense ya, por favor! (sigue tocando la campana Cesan los chillidos).

(Figura 3) Arturo y José (3er grado), versión final del texto 1

La posición y el destaque tipográfico del nombre permiten identificar con claridad al personaje. Sin espacio de por medio, las acotaciones y el parlamento quedan vinculados con el nombre. Los límites entre estos dos componentes son claros por los paréntesis. Las acotaciones que circundan al parlamento describen una acción que inicia con la enunciación del personaje y se prolonga al término de su emisión. La disposición de los segmentos acotacionales en la misma línea gráfica podría ser una manera de dar cuenta de esta temporalidad continuada. El uso de una marca gráfica específica para cada componente contribuye a la visibilidad de las diferencias entre ellos.

Consideremos ahora el efecto que produce una variedad de recursos más acotada. En la figura 4, Cinthia y Adrián (5° grado), emplean dos marcas de puntuación y dos variantes de espaciado. Con la combinación de guion y dos puntos circundan el nombre del personaje. Otros segmentos son delimitados por variantes de

espaciado: la acotación [toca una campana]⁹ queda separada del nombre por varios golpes de la barra espaciadora; en tanto que el parlamento y otras acotaciones pospuestas aparecen desprendidos en una línea gráfica independiente.



- Titino: toca una campana
¡Cállense ya, por favor! sigue tocando la campana Cesan los chillidos.

(Figura 4) Cinthia y Adrián (5° grado), versión final del texto 1

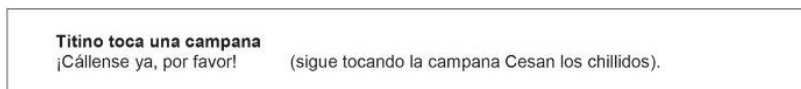
En esta edición percibimos la intención de hacer notar distintos segmentos de texto, incluso podríamos atribuir un esbozo de columna en la primera línea. La doble puntuación y la posición como inicio de línea dan al nombre cierta visibilidad. El guion es poco frecuente en el teatro impreso contemporáneo, pero entendemos que la puntuación apela a la condición del personaje como hablante. Por ello, resulta extraño que sea una acotación y no el parlamento lo que encontramos enseguida de los dos puntos. ¿Qué pasa con la distinción entre acotaciones y el parlamento? Si bien el espaciado delimita distintos segmentos, sin otras marcas de apoyo, el parlamento y las acotaciones pospuestas aparecen como un mismo elemento en la línea gráfica que comparten. Los signos de admiración, que ya existían en el texto fuente, dan cierta visibilidad al parlamento. Sin embargo, no es posible saber si estos signos fueron tomados en cuenta o si la diferencia entre los dos componentes no fue reconocida por los niños. Notamos, pues, que la pareja intenta marcar diferencias entre segmentos de distinta clase, aunque la falta de apoyos visuales no permite restituir todas sus intenciones con precisión. Una menor variedad

9 Presentamos los segmentos del texto fuente entre corchetes.

componentes dependa de la lectura. En ese sentido, la edición no es autónoma.

Como hemos visto a través de los ejemplos presentados, la distinción entre personajes, acotaciones y parlamentos ocurre por efecto de la diferenciación gráfica. El uso de variantes de espaciado es útil para distribuir los componentes en el espacio gráfico, pero la visibilidad de cada componente es favorecida por el contraste entre marcas tipográficas y de puntuación. Una menor variedad de recursos limita las posibilidades de comunicar las intenciones de la edición. Aunado a la variedad de recursos, la edición también implica decisiones sobre su distribución entre los nombres de personajes, acotaciones y parlamentos. Consideremos el siguiente caso en que la distinción de los componentes puede ser problemática por las variaciones en la distribución de los recursos de edición.

La figura 6 muestra la edición de Diana y Mauricio (5° grado). El nombre y la acotación inmediata son destacados en negritas como un mismo segmento. En cambio, las acotaciones pospuestas al parlamento aparecen entre paréntesis y separadas del parlamento por algunos golpes de la barra espaciadora.



(Figura 6) Diana y Mauricio (5° grado), versión final del texto 1

Consideremos la incidencia de estas variaciones para la edición. Las diferencias gráficas entre las acotaciones podrían ser interpretadas como una exploración de alternativas por parte de la pareja. Es probable que el uso extendido de las negritas se deba a que el segmento [toca una campana] constituye una frase nominal con sentido. Sin embargo, al ser editados con un

mismo recurso, el nombre y la acotación no son elementos gráficos independientes. Esto, eventualmente, podría interferir con el ordenamiento de las participaciones de los personajes, como veremos más adelante.

Es útil que los componentes de la obra teatral tengan características gráficas diferenciadas, pero la continuidad de las marcas a lo largo de la escena es igualmente importante. En la edición de Diana y Mauricio, los lectores tendrían que determinar, por sí mismos, en qué consisten las diferencias entre las acotaciones marcadas entre paréntesis y las que son destacadas con negritas.

¿Qué nos dicen estos ejemplos sobre los aspectos gráficos de la edición? Los casos presentados en esta sección indican que la elección de recursos variados es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar una edición autónoma. Las mejores condiciones de organización gráfica ponen en juego la elección de recursos variados y una distribución que evite la sobremarcación o la dispersión de las marcas. Una tensión equilibrada entre semejanzas y diferencias propicia buenas condiciones de visibilidad y legibilidad, lo cual supone un ejercicio de coordinación difícil de conseguir.

Una parte de las dificultades de coordinación parece estar vinculada con la articulación de las marcas gráficas como parte de un conjunto donde cada segmento editado incide en los otros. Detengámonos un poco. Dadas las características del texto fuente (nombres de personajes, acotaciones y parlamentos dispuestos en líneas continuas), era esperable que las parejas se propusieran delimitar los segmentos que corresponden a cada componente. Efectivamente, al aplicar un determinado recurso sobre un segmento de texto se producen marcas que delimitan los bordes de los segmentos marcados. No obstante, la *mise en page* trasciende la delimitación porque los distintos recursos tienen funciones

específicas. Por ejemplo, las variaciones tipográficas provocan llamadas de atención que dan relieve visual a los textos. Las variantes de espaciado están relacionadas con las condiciones de legibilidad de lo escrito, al tiempo que permiten establecer vínculos de proximidad o distancia entre los segmentos del texto.

De manera que nombres de personajes, acotaciones y parlamentos, gráficamente distinguidos, no son tratados como elementos independientes. En la siguiente sección nos aproximamos a la manera como las parejas se plantean la tensión entre la diferenciación de los componentes y su puesta en relación para dar cuenta del juego escénico.

La teatralidad a través del trabajo de edición

En esta sección analizamos dos propuestas de edición que dan lugar a distintos modos de articulación de nombres de personajes, acotaciones y parlamentos. Recurrimos a las versiones finales completas y a los detalles del proceso de edición. Elegimos dos parejas de quinto grado que parecen tener claro los aspectos de la teatralidad que conviene distinguir. En los dos casos la edición incluye variantes tipográficas, puntuación agregada y un recurso de espaciado. Sin embargo, la manera de abordar la tarea, las inquietudes planteadas, así como el resultado final, corresponde a procesos de edición muy distintos.¹⁰

10 En el análisis de esta sección incorporamos algunos comentarios de las parejas, mismo que distinguimos en cursivas. Usamos la barra diagonal como indicador de pausas. La doble barra indica una pausa prolongada. Cuando las parejas leen segmentos del texto fuente, son indicados entre corchetes y cursivas. Para dar legibilidad a estos segmentos, no conservamos la puntuación del texto fuente original ni las mayúsculas, excepto los nombres de personajes.

Comenzamos con el trabajo de Irving y Lupita (5° grado). En la figura 7 observamos que los nombres de los personajes están destacados con negritas y ubicados como inicio de línea. Enseguida del nombre, aparecen el parlamento y las acotaciones diferenciados por paréntesis. La edición de los tres componentes es sistemática y exhaustiva.

(Van apareciendo varios ratones en escena. Se acomodan en grupo. Un ratón saca una mesa. Todos alborotan y chillan en gran desorden).
Titino (toca una campana) ¡Cállense ya, por favor!(sigue tocando la campana Cesan los chillidos)
Ratón Ramón (se sube a la mesa y grita) En este momento me nombro presidente de esta honorable asamblea y les digo a todos los respetables ratones y ratonas aquí reunidos en este hermoso día lleno de sol, con un cielo en donde se pasean unas nubecillas color rosa... (Murmillos de desaprobación)
Ratón Pérez (enojado grita) ¡Que no hable tanto el presidente de la asamblea! ¡Al grano! ¡Al grano!
Titino (burlón) Al gato, querrás decir.(Risitas)

(Figura 7) Irving y Lupita (5° grado), versión final del texto 1

La posición del nombre al inicio de línea y el destaque tipográfico son indicadores de jerarquía visual. Esto es pertinente para su función como entradas de turno y, en consecuencia, para ordenar la participación de los personajes. El espaciado también está relacionado con los nombres: los niños solo insertan cambios de línea cuando aparece un nombre de personaje. Como resultado, parlamentos y acotaciones son dispuestos como elementos de un mismo agrupamiento. Por ello decimos que el discurso dialogado y el discurso acotacional están articulados en torno al nombre de los personajes.

El resultado es plausible porque cada parlamento es enunciado, efectivamente, por el personaje ubicado al inicio de la línea; además, las acotaciones que siguen a cada nombre son acciones o modos de habla que corresponden a ese personaje específico. Otras acotaciones referidas al colectivo de la asamblea también

quedan vinculadas al turno de un determinado personaje. En sentido estricto esta disposición no afecta la comprensión de los acontecimientos, pero hace que nos preguntemos si los niños notaron esas acotaciones colectivas. Revisemos los detalles del trabajo de Lupita e Irving.

La dinámica de esta pareja es equilibrada: ambos participan aportando propuestas, son receptivos a las sugerencias del compañero, pero exponen sus propios puntos de vista cuando hay desacuerdos; además, se mantienen atentos para plantear soluciones satisfactorias en los casos de duda.

Los niños identifican el texto fuente como una obra de teatro sin dificultad, aludiendo a las acotaciones. Lupita señala: *[Titino burlón al gato] dice lo que va a hacer // el tono en que van a hablar*. Irving completa, haciendo notar la falta de puntuación: *nada más que aquí no lleva entre paréntesis lo que deben hacer / cómo lo deben hacer*. Con la atención puesta sobre el discurso acotacional, la pareja anticipa los recursos y propósitos de la edición. Irving plantea: *hay que poner entre paréntesis lo que deben hacer los actores*. Por su parte, Lupita sugiere: *y en negritas / más fuerte / quiénes son los personajes*.

La edición inicia con un primer recorrido¹¹ donde los cuatro nombres de los personajes son destacados en negritas. Los niños buscan los nombres entre las líneas continuas del texto fuente con una lectura rápida.

Al terminar, Irving retoma su propuesta sobre los paréntesis: *entre paréntesis esto / por ejemplo [toca una campana]*. Lupita explica que los paréntesis indican: *cómo lo van a hacer*. En este

11 Con la denominación recorridos de edición nos referimos al conjunto de cambios realizados por las parejas sobre distintos segmentos del texto fuente a lo largo de la escena.

segundo recorrido de edición, los niños no hacen una búsqueda rápida. Van leyendo en voz baja, enfatizando el nombre del personaje al que corresponde la acotación que van a marcar entre paréntesis. Como resultado de este segundo recorrido, todas las acotaciones que se encuentran enseguida de los nombres destacados en negritas quedan delimitadas entre paréntesis. A pesar de que también leyeron las acotaciones pospuestas a los parlamentos, estos segmentos quedan sin marcar, probablemente por las dudas que suscita la interpretación de la segunda aparición del personaje Titino, al final de la escena.

En el texto fuente, la segunda aparición de este personaje corresponde al segmento [Titino burlón Al gato, querrás decir. Risitas]. Después de marcar entre paréntesis la acotación [burlón], los niños parecen confundidos. Irving relee varias veces, se pregunta si el gato también es un personaje. Sin estar convencidos de esta interpretación, deciden marcar con negritas el segmento [Al gato] como lo hicieron antes con otros nombres.

Lupita sigue con la lectura de las primeras líneas, iniciando un tercer recorrido de edición. Sugiere marcar entre paréntesis los dos primeros segmentos de las cuatro acotaciones iniciales. Irving objeta el resultado porque *ya son muchos paréntesis*. Lupita sostiene su propuesta. Ante la insistencia de Irving, Lupita propone una opción que convence a su compañero: *¿por qué no lo ponemos todo junto?* Como vemos en la versión final, los cuatro segmentos de acotaciones iniciales aparecen reunidos en un mismo paréntesis.

Irving retoma la lectura. Lupita propone editar la acotación pospuesta al primer parlamento de Titino con un guiño a la simultaneidad entre acotación y parlamento: *aquí tenemos que poner otro paréntesis / [cállense ya por favor / sigue tocando la campana] o sea hablando y tocando la campana*. Como en las acotaciones iniciales,

este nuevo paréntesis también requiere un ajuste. Primero marcan [sigue tocando la campana]. Después incluyen la acotación [Cesan los chillidos.] en ese mismo paréntesis. Otras acotaciones pospuestas a los parlamentos quedan sin editar porque Irving propone *acomodar los nombres de los personajes*. Con apoyo de Lupita, alinean los nombres al margen izquierdo, incluyendo el segmento [Al gato] que habían destacado con negritas.

Al terminar con el espaciado, Lupita e Irving permanecen en silencio mirando la pantalla. Lupita comienza a leer en voz alta las acotaciones iniciales. Irving la sigue. Esta lectura da lugar a un cuarto y último recorrido de edición. Los niños acompañan su lectura con gestos que describen algunas acotaciones (por ejemplo, agitan la mano para simular que tocan una campana). Identifican la acotación [Murmullos de desesperación] que marcan entre paréntesis.

Las inquietudes sobre la segunda aparición de Titino resurgen. Lupita plantea una pregunta que ayuda a despejar la situación: *pero ¿qué dice Titino?* Ambos tratan de dar coherencia al texto y a las marcas de negritas y paréntesis que ya han puesto. Acuerdan que el gato no puede ser un personaje. Después de varios intercambios, Lupita propone una alternativa de interpretación: *Titino se está burlando del Ratón Pérez porque // ¡no! es que el Ratón Pérez dijo [al grano] y Titino le entendió otra cosa / le entendió [al gato]*. Irving acepta la propuesta de su compañera con cierto alivio. Los niños acuerdan ajustar su edición quitando las marcas que distinguían [Al gato] como entrada de turno.

Lupita sugiere un cambio adicional: *[risitas] ¿si lo ponemos entre paréntesis?* Irving no parece convencido. Lupita justifica su elección: *con el paréntesis significaría que todos se están riendo*. Irving acepta la explicación. Con este paréntesis, que cierra la escena, también dan por terminado su trabajo.

En la versión final de Lupita e Irving no queda registro de sus inquietudes sobre la interpretación y edición de la segunda aparición de Titino. Tampoco hay registro de los ajustes con el uso de paréntesis. En otros casos, el resultado deja ver huellas significativas del proceso. Para ilustrar esta situación, nos permitimos un último ejemplo (Figura 8).

Van apareciendo varios ratones en escena.
(Se acomodan en grupo)

. Un ratón saca una mesa.
(Todos alborotan y chillan en gran desorden.)

Titino toca una campana(y gritando)
¡Cállense ya, por favor!
(sigue tocando la campana)

(Cesan los chillidos)

Ratón Ramón (se sube a la mesa y grita) **En este momento me nombro presidente de esta honorable asamblea y les digo a todos los respetables ratones y ratonas aquí reunidos en este hermoso día lleno de sol, con un cielo en donde se pasean unas nubecillas color rosa...**

(Murmillos de desaprobación)

Ratón Pérez (enojado, grita) **¡Que no hable tanto el presidente de la asamblea! ¡Al grano! ¡Al grano! Titino burlón Al gato, querrás decir. Risitas**

(Figura 8) Elena y Carlos (5° grado), versión final del texto 1

Elena y Carlos (5° grado) destacan los parlamentos con negritas y usan paréntesis para las acotaciones. También observamos numerosos cambios de línea, además de varias líneas en blanco. Llama la atención que los nombres de personajes son el componente distinguido por contraste. Una particularidad es que la segunda participación del personaje Titino está destacada en negritas, como si fuera parte del parlamento de Ratón Pérez.

El uso de paréntesis no es exhaustivo porque algunas acotaciones quedaron sin editar. Además, hay algunas variaciones

en la producción del espaciado. Una parte de los cambios de línea coincide con la puntuación del texto fuente (como los puntos en la serie de acotaciones iniciales o los signos de admiración del primer parlamento); en tanto que otros cambios de línea parecen estar vinculados con el ordenamiento de la participación de los personajes. Estas variaciones provocan un efecto de dispersión. Como resultado, es difícil reconocer qué segmentos deben ser entendidos como parte de un mismo agrupamiento.

¿Cuáles es la incidencia de esta *mise en page* para la recreación del juego escénico? A diferencia del caso anterior, en el trabajo de Elena y Carlos la secuencia de los turnos de los personajes recae sobre los parlamentos, el componente de mayor relevancia visual. Los nombres aparecen ubicados como inicio de línea, pero quedan desdibujados frente a la predominancia gráfica de los segmentos destacados en negritas. Con un poco de atención, sin embargo, es posible identificar a los hablantes. El destaque de los parlamentos es inusual, aunque podría ser útil para el uso de la edición como un guion, donde la tipografía ayudaría a centrar la atención en los segmentos que debieran ser verbalizados por los actores.

La interpretación de las acotaciones también hay algunas particularidades. Por una parte, reconocemos la intención de editar las acotaciones como un componente diferenciado de los nombres y los parlamentos. Por otra parte, percibimos que los niños se proponen distinguir las acotaciones que indican acciones colectivas de manera particular, porque aparecen desprendidas de la participación de los personajes. Con respecto al uso de los paréntesis, no es claro si los segmentos fuera de esta puntuación son omisiones o si los niños pretenden indicar alguna función especial.

Consideremos las condiciones en que fueron producidas estas marcas. Elena y Carlos también trabajan de manera equilibrada, ambos aportan propuestas importantes y se mantienen atentos, aunque la participación de Carlos es más notoria. El primer recorrido de edición consiste en una larga secuencia de cambios al texto fuente donde la pareja va alternando el uso de tres recursos: cambios de línea, paréntesis y negritas.

La edición inicia con una propuesta de Carlos para insertar cambios de línea entre los segmentos de las acotaciones iniciales. Como podemos ver en la versión final, cada cambio de línea coincide con un punto. Para continuar, Elena sugiere usar paréntesis porque *[todos alborotan y chillan en un gran desorden] es lo que están haciendo*. En este momento solo marcan el segmento leído por Elena.

Avanzan con la lectura del texto entre susurros. Continúan con otros cambios de línea. El segmento [Titino toca una campana] queda separado en una línea independiente. Elena considera, entonces, la necesidad de un agregado: *en [Titino toca una campana] debe decir ‘gritando’ / para que diga [cállense ya por favor]*. Pareciera que Elena considera necesario explicitar la indicación sobre el modo de habla. La propuesta no es del todo extraña si consideramos que otros dos parlamentos también son precedidos por el verbo [grita]. De manera que Elena podría estar buscando homologar la entrada a los parlamentos. Una vez que incorporan el agregado, Carlos sugiere marcarlo entre paréntesis. La acotación [toca una campana] queda fuera de este paréntesis. Elena no parece convencida, pero no objeta.

Carlos propone editar el parlamento del primer personaje: *yo me acuerdo que las cosas que se iban diciendo iban en letras remarcadas*. Además de las negritas, separan el parlamento y las acotaciones puestas en líneas independientes. Carlos

esboza una propuesta para la posición que conviene para acotaciones y parlamentos: *lo que el ratón va diciendo aquí y abajo o al lado se puede poner qué es lo que tiene que hacer*. Esta referencia a la posición de los componentes solo se menciona en este primer turno.

Avanzan con la edición del turno de Ratón Ramón. Carlos marca entre paréntesis el segmento [se sube a la mesa]. La acotación [y grita] queda fuera. En esta ocasión, Elena sí expresa su desacuerdo. Si los segmentos fuera del paréntesis corresponden al decir del personaje, entonces: *así no porque ni modo que diga [y grita]*. Carlos no está convencido y responde a su compañera: *una cosa es lo que tiene que hacer en la obra y aparte tiene que decir [grita]*. Carlos pareciera aludir a una diferencia entre las acotaciones que indican acciones del personaje y las que indican modos de habla. Después de algunos intercambios. Carlos acepta la objeción de Elena. Extienden el paréntesis al segmento [se sube a la mesa y grita]. La edición continúa con el destaque en negritas del largo parlamento de Ratón Ramón.

Continúan leyendo. Carlos propone editar el parlamento de Ratón Pérez. Elena está de acuerdo, pero sugiere que antes se marque [enojado grita] entre paréntesis. Carlos marca en negritas los segmentos que considera como el parlamento del personaje. Como vemos en la versión final, su edición incluye la segunda participación de Titino. Carlos explica su propuesta aludiendo una vez más al modo de habla: *se podría poner en negritas / lo que va a decir lo diría / por ejemplo todo lo que está remarcado es gritando*. Elena permanece en silencio, aunque no parece del todo convencida.

Luego de este primer recorrido de edición, prácticamente todos los segmentos que corresponden a los componentes de la obra han sido editados. Carlos propone un segundo recorrido.

Inicia leyendo en voz alta, Elena parece seguir la lectura mirando la pantalla con atención, pero en silencio. Durante este segundo recorrido producen una interlínea entre las acotaciones iniciales y agregan una coma entre las acotaciones [enojado grita]. Al llegar al final de la escena, Carlos lee el segmento [Risitas] con tono de interrogación. Ambos permanecen en silencio unos segundos. Cuando les preguntamos si tienen dudas, Carlos comienza a leer el inicio de la escena nuevamente. En este retorno espontáneo, la pareja produce nuevas líneas en blanco entre las acotaciones iniciales y edita las acotaciones pospuestas a los parlamentos para concluir la edición.

Frente a estos retornos espontáneos es inevitable preguntarse si los niños habrán dudado sobre la segunda participación de Titino, destacada en negritas como parte del parlamento de Ratón Pérez. Cuando los niños dieron por terminado su trabajo, les pedimos que leyeran *lo que dice* Ratón Pérez. Carlos respondió, sin dudar, con la lectura del largo segmento marcado en negritas. Elena se mantuvo en silencio, aunque le preguntamos su opinión. No tenemos una explicación definitiva sobre la edición de este segmento, pero consideramos que el resultado no se debe a de un mero descuido.

Las revisiones espontáneas iniciadas por Carlos y seguidas por Elena muestran una actitud cuidadosa y comprometida con la tarea. Esta actitud es destacable porque la pareja consigue sostenerla a lo largo de la entrevista. Elena y Carlos alternan el uso de recursos, lo que también implica alternar los criterios de edición. No es extraño que se hayan producido desfases en el resultado. Más aún porque los niños ajustan sus criterios conforme avanzan en su trabajo. Como observamos en la versión final, las huellas de estos ajustes son visibles a través de los paréntesis y las marcas de espaciado.

Cerramos este análisis con dos comentarios sobre el desempeño de las parejas. Por un lado, destacamos los retornos espontáneos para revisar el propio trabajo. Durante estos retornos, las parejas producen nuevos cambios o ajustes que, efectivamente, contribuyen a mejorar su trabajo. Lupita e Irving despejan sus dudas sobre la edición de la segunda participación de Titino. En tanto que Elena y Carlos introducen nuevos paréntesis y marcas de espaciado. Destacamos los cambios y ajustes producidos de manera espontánea porque suponen una reconsideración sobre las propias decisiones, lo cual demanda un difícil trabajo conceptual. Como lo muestran Elena y Carlos, quienes no consiguen hacer observables los problemas con la edición de la segunda participación de Titino, aunque releen varias veces el fragmento.

Por otra parte, destacamos la existencia de los diversos actos de lectura en los que transcurre el trabajo de las parejas. Los niños leen constantemente con distintos propósitos: reconocer el texto que van a editar, identificar los segmentos que serán marcados, determinar a qué componente corresponde cada segmento, verificar la pertinencia de las marcas o decidir sobre ajustes a la edición. Los ejemplos de esta sección también muestran dos modos de intervenir sobre el texto, pautados por distintos modos de leer. Lupita e Irving comienzan la edición usando un único recurso. La edición de los nombres de personajes tiene lugar en medio de una lectura rápida, donde los niños parecen rastrear los nombres sin detenerse en los detalles del texto. Por su parte, Elena y Carlos siguen palabra por palabra la lectura. A medida que avanzan, toman decisiones sobre el uso alternado de tres recursos. En algunos momentos esta lectura ocurre entre susurros o en silencio.

También hay diferencias considerables sobre los aspectos de la teatralidad que las parejas toman en cuenta para orientar

su trabajo. Irving y Lupita comienzan su edición buscando a los personajes de la escena. El inicio afianzado en los nombres pareciera contribuir a situar un punto de partida estable, ya que el nombre puede ser sujeto de acotaciones y parlamentos. Una vez que la participación de los personajes está resuelta, la pareja se ocupa de otros aspectos de la edición: distinguir segmentos de texto faltantes, ajustar el uso de paréntesis y resolver inquietudes de interpretación. Elena y Carlos hacen algo muy distinto, comienzan centrados en la diferencia entre acotaciones y parlamentos. La organización gráfica de estos dos discursos no es simple porque corresponden a distintos planos de enunciación. Es claro que los parlamentos son enunciados por un hablante específico. Con las acotaciones es diferentes porque están vinculadas con los personajes, pero no son enunciadas por ellos. Es probable que, aunado a las dificultades derivadas de coordinar la alternancia de recursos, las variaciones en la edición final estén relacionadas con esta manera de aproximarse a las características de la obra teatral.

Las diferencias entre estas dos pautas de edición nos advierten que conviene tomar en cuenta las diversas maneras de leer y comprender los textos al plantear tareas escolares de revisión.

5. Comentarios finales

En este trabajo propusimos un análisis de distintas aproximaciones a la edición del texto teatral por parte de los niños. A través de los ejemplos, quisimos poner de manifiesto los diversos planos de decisión que requiere la tarea y que suponen varios desafíos: decisiones sobre la identificación de los segmentos

que corresponden a cada componente; sobre la elección de los recursos gráficos más adecuados para distinguirlos y sobre la distribución de las marcas; así como la manera en que tales componentes han de ser puestos en relación para ordenar la participación de los personajes y recrear el juego teatral. No es extraño entonces que los desfases y omisiones sean parte de las propuestas de mise en page producidas por los niños. En este sentido, nuestros resultados reiteran las observaciones de Ferreiro y Kriscautzky (2003) y Baez (2009) sobre la dificultad que supone la coordinación de los distintos criterios de orden gráfico, textual y discursivo involucrados en el trabajo de edición.

Dada la dificultad de la tarea, el trabajo desarrollado por las parejas adquiere mayor relieve. Para resolver los desafíos de la edición, los niños ponen en juego sus saberes sobre las funciones de las distintas marcas gráficas y sobre las particularidades de la obra teatral; pero su trabajo no se limita a la aplicación de conocimientos previos. Durante la edición, las parejas comparten sus ideas sobre las características de los componentes del texto teatral, sobre el sentido de las marcas que emplean y sobre el sentido de los acontecimientos en escena. De manera que la edición conlleva un fuerte trabajo de interpretación y análisis. Los distintos recursos de edición son herramientas útiles para permitir a los niños elaborar esos distintos niveles de análisis y, en consecuencia, dejarnos ver sus posibilidades de reflexión.

Los casos analizados también constatan la relevancia de la situación de indagación en términos metodológicos. La tarea propuesta a los niños está planteada como un problema, donde no hay una respuesta esperada y tampoco hay un único procedimiento válido para dar solución. Las parejas organizan sus propuestas atendiendo a las características del texto editado. Por tanto, los márgenes de libertad para modificar la apariencia

del texto están dados por las ideas que los niños elaboran en torno a los componentes de la obra de teatro y las relaciones que tienen entre sí.

En este sentido, la tarea de edición es un espacio de exploración, como señalamos al inicio de este capítulo. Para modificar los textos, los niños anticipan sus decisiones o las ponen a prueba. También elaboran ideas sobre el sentido del texto en función de las marcas gráficas producidas. En algunas ocasiones ajustan o reformulan la interpretación de algún pasaje. Estas acciones constatan que los niños están en condiciones de plantearse problemas sobre la comprensión de los textos. Destacamos las posibilidades de los niños para problematizar la tarea en sus propios términos porque es evidencia de un ejercicio de autonomía, mismo que podría ser aprovechado en situaciones de enseñanza.

Por ello, consideramos que la tarea propuesta, diseñada inicialmente con propósitos investigativos, podría ser aprovechada con propósitos didácticos. Sin sugerir un traslado automático, destacamos la conveniencia de disponer situaciones donde los niños se asuman como sujetos autorizados para modificar los textos. La edición del formato gráfico puede ser útil para problematizar las tareas de revisión, de lectura y comprensión de textos.

Finalmente, compartimos algunas anotaciones sobre nuestras prácticas de lectura actuales. La escritura en medios electrónicos ha dado lugar a la proliferación de diseños cuya organización gráfica parece tener como propósito principal llamar la atención del lector a toda costa. Entre los sitios de internet, es frecuente observar páginas saturadas de recursos, donde conviven contenidos de distinta naturaleza (por ejemplo, información periodística y publicidad). La puesta en página de estos textos provoca varios desafíos para la lectura; entre ellos, la anticipación sobre el tipo de contenido que se puede encontrar. De qué

manera se interpretan los distintos recursos, a qué pistas se apegan los lectores para determinar la identidad de los textos, cómo se definen las pautas de lectura son preguntas que nos hacen considerar la vigencia de la discusión en torno a las condiciones de la puesta en página de los textos.

Bibliografía

BAEZ, M. (2009). *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

BAEZ, M. y FERREIRO, E. (2008). Los niños como editores de un texto publicitario. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 26(47), 33-52. [Versión revisada en *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI, 2013.]

CATACH, N. (1980). La punctuation, *Langue Francaise*, 45, 16-27.

CHARTIER, R. (1999). *Publishing drama in early modern Europe*. London: The British Library.

CHARTIER, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.

DÁVALOS, A. (2016). *La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

DÁVALOS, A. y FERREIRO, E. (2017). ¿Pueden los niños de primaria reflexionar y argumentar sobre la puntuación? En F. Rossi y C. Pontecorvo (a cura di), *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative* (pp. 41-56). Roma: Valore Italiano.

FERREIRO, E. y KRISCAUTZKY, M. (2003). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños a la poesía tradicional. *Rivista de Psicolinguistica Applicata*, 3(1), 91-107. [Versión revisada en *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI, 2013.]

FRENK, M. (2005). *Entre la voz y el silencio. La lectura en tiempos de Cervantes*. México: Fondo de Cultura Económica.

MÖLLER, M. A. y FERREIRO, E. (2013). El diálogo en las historietas. ¿Cómo elegir la puntuación apropiada? En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI, pp. 200-217.

PETERS, J. (2000). *Theatre of the book 1480-1880. Print, text, and performance in*

Europe. Oxford: Oxford University Press.

SYME, H. (2008). Unediting the margin: Jonson, Marston, and the theatrical page. *English in Literary Renaissance*, 38(1), 142–171.

TEUBAL, E., PONTECORVO, C. y ZAZZERRA, I. (2017). Testi grafici: strumenti per potenziare la capacità cognitive di bambini dai 3 ai 5 anni. En F. Rossi y C. Pontecorvo (a cura di), *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative* (pp. 11-26). Roma: Valore Italiano.

CAPÍTULO III

Identificar morfemas durante el desarrollo en niños de primaria. Coincidencias y discrepancias con criterios de la Real Academia Española¹

Ramiro Puertas

Emilia Ferreiro

1. Introducción

La lingüística contemporánea ha encontrado en la unidad morfema un contrapunto ideal con la unidad *fonema*². Mientras

1 Algunos resultados de la tesis realizada por el primer autor en la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, con la dirección de la segunda autora. Fecha de titulación: 28 de septiembre de 2018.

2 El lingüista norteamericano Stephen R. Anderson señala que fue el trabajo realizado por el estructuralismo sobre el fonema (“a minimal distinctive element of sound structure” el que sirvió como modelo para el desarrollo posterior del análisis morfológico en la versión más extendida hasta nuestros días: “[...] the phonemic model can be directly extended to accommodate

que esta última es una unidad carente de significado, la primera es la “unidad mínima de significado”. Si bien los lingüistas (Anderson, 2015; Aronoff y Fudeman, 2011; Pena, 1995 y 2000) reconocen duros problemas a la hora de elaborar una definición y clasificación sistemática de los morfemas (casos de morfema-cero o morfema vacío, particularidades de la reduplicación o la apofonía, marcaje acentual, metátesis o conversión, entre otros) existe un consenso generalizado en considerarlo la “unidad mínima” de significado (Pena, 1995; Varela Ortega, 2005). En las últimas décadas, ha crecido el interés de las investigaciones psicolingüísticas por comprender las relaciones entre el conocimiento morfológico de la lengua y el aprendizaje de la escritura.

Los niños en proceso de desarrollo deben reflexionar sobre la lengua oral para comprender la escritura (Ferreiro, 2002). Sus reflexiones, por otra parte, pueden ir en diferentes direcciones. Para realizar estas reflexiones metalingüísticas, los niños encuentran en la escritura un material gráfico que les ofrece desde el inicio un “apoyo objetivo”, ya que es muy difícil convertir en objeto de reflexión a esa materia sonora evanescente que es la lengua oral.

Una de las primeras restricciones que los niños exigen para que una secuencia gráfica sea interpretable es una cantidad mínima de marcas. Desde los 4 o 5 años los niños requieren tres letras ordenadas en una serie para que una escritura “diga algo”. Con dos letras, generalmente, no están seguros que lo escrito pueda decir algo. Sin embargo, la incertidumbre desaparece con una sola letra: en este caso no puede haber algo escrito porque “con una letra no alcanza”. Se trata de un proceso de distinción

morphological analysis. We can, that is, treat the morphemes of a language as a distinctive elements of Word structure, and regard them as related to their concrete phonemic instantiations in the same way as phonemes are related to phonetic segments” (1995, p.12).

entre los elementos (las letras) y la totalidad (la palabra). Sobre este criterio cuantitativo también se instala precozmente un requerimiento de orden cualitativo: para que una escritura “diga algo” debe presentar variedad de letras (Ferreiro, 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979).

En la caracterización previa ya se ha deslizado la noción de palabra. Para la tradición lingüística la definición de *palabra* como una unidad para todas las lenguas ha sido siempre problemática (Blanche-Benveniste, 1998; Lara, 2006; Fruyt y Reichler-Béguelin, 1990). Algunos lingüistas incluso han rechazado su uso, considerándola como una noción preteórica que, a lo sumo, tiene un estatus intuitivo (Martinet, 1966). Por su parte, los estudios sobre la evolución histórica de las segmentaciones del texto en la tradición occidental han dado cuenta del rol definitorio de la escritura en la constitución de las palabras como unidades gráficas (Parkes, 1993; Saenger, 1997; Zamudio, 2010).

Ya en los primeros trabajos psicolingüísticos sobre el aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva psicogenética se puso de manifiesto que las expectativas de los niños sobre lo que está escrito son muy precisas (Ferreiro, 1978). Inicialmente, en lo escrito solo están los nombres (los sustantivos). Más adelante, los niños admiten que los verbos también están escritos. Los artículos, preposiciones y elementos clíticos entran con mucha dificultad en la categoría infantil de “palabra” por dos razones que se refuerzan mutuamente. Una, la cantidad de letras con que se escriben; dos, la ausencia de autonomía significativa. Incluso niños que saben leer y escribir convencionalmente tienen dificultades orales para contarlas como “palabras de una emisión oral” y para aislarlas gráficamente de otras cuando las escriben (Ferreiro, 2000). Se trata de una disociación sorprendente entre lo que está escrito y lo que se

oraliza. Datos similares fueron reportados por otros investigadores en otras lenguas (Kato, Ueda, Ozaki y Mukaigawa, 1998; Manning, Manning, Long y Kamii, 1993 y 1995).

La otra unidad “natural” de gran importancia es la sílaba. Se trata de una unidad que aparece espontáneamente durante el desarrollo, en distintos tipos de situaciones comunicativas, sin que sea necesaria su enseñanza. Este hecho evolutivo ha sido constatado reiteradamente en investigaciones sobre “conciencia lingüística” (Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Treiman y Zukowsky, 1991). Algo dramáticamente opuesto sucede con el *fonema*. Diversas investigaciones han mostrado que adultos hablantes de una lengua que aún no saben escribir (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979), adultos que escriben en un sistema de escritura no alfabético (Read, Zhang, Nie y Ding, 1986) o niños que están en proceso de aprender la lengua escrita (Vernon y Ferreiro, 1999) enfrentan grandes dificultades para resolver tareas de conciencia fonológica que exigen un recorte oral en fonemas. De hecho, la segmentación fonémica de las emisiones lingüísticas parece estar estrechamente relacionada con la alfabetización y con la práctica de la escritura (Hohn y Ehri, 1983; Morais, Alegría y Content, 1987; Vernon y Ferreiro, 1999).

Con el propósito de abordar esta problemática de los niveles y las unidades de análisis de la lengua, particularmente la dicotomía entre las unidades teóricas (morfemas) y las unidades prácticas (palabras), nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿podrán niños de escolaridad primaria, trabajando con un material escrito que sirve de apoyatura para la reflexión, identificar secuencias gráficas que pueden anteponerse o posponerse a otras palabras plenas que conocen y cambiar su significado? Si así lo hicieran, ¿cómo las conceptualizarían?

2. Procedimientos de indagación

Aunque las gramáticas de la RAE no ofrecen datos cuantitativos puntuales, el número de morfemas en una lengua como el español excede las posibilidades de abordaje en una única investigación. Encontramos estimaciones parciales de la cantidad y variedad de morfemas en el catálogo de 93 prefijos analizados por Martín García y Varela Ortega (1999), en la lista de 30 sufijos nominales (y sus respectivos alomorfos) analizados por Santiago Lacuesta y Bustos Gisbert (1999) o en el conjunto de 141 sufijos adjetivales que presenta Rainer (1999).³ En nuestra indagación, nos restringimos al estudio de algunos morfemas derivativos del español privilegiando en su elección razones de frecuencia, familiaridad y productividad.

Prefijos	Sufijos
DES-	-ISTA
IN-	-ERO
SUB-	-DOR
AUTO-	-ON
	-BLE

(Tabla 1) Morfemas objeto

³ Datos cuantitativos tomados de la tesis de doctorado de Alejandro Velázquez, 2017.

Realizamos 30 entrevistas a parejas de niños de 2°, 4° y 6° grado de escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, Argentina (10 parejas por grado escolar). En términos de edades, se trata de niños de 7 años a 11 años. Cada pareja estaba integrada por un niño y una niña, seleccionados por la maestra del grado. Las entrevistas tuvieron una duración de 45 a 60 minutos y fueron grabadas en audio digital. La transcripción fue objeto de varias decisiones metodológicas que no podemos exponer en este resumen.

Tarea de Alargar

Cada uno de los niños de la pareja recibía un tablero y conjunto de fichas transparentes (dimensión: 15x5 cms.) que tenían escritas en letra imprenta mayúscula (Times New Roman, 74 puntos, sin acentos gráficos) bases léxicas y morfemas (ver *Anexo*), dispuestas como un mazo y ordenadas de modo tal que no hubiera tarjetas contiguas que sugirieran posibles combinaciones. Al ser transparentes y tener el texto centrado, las tarjetas permitían realizar yuxtaposiciones.

Los niños recibían una primera consigna: *fíjense en estas fichas y dejen adentro del tablero las que ustedes están seguros que son palabras*. Una vez que terminaban se solicitaba la lectura en voz alta de las fichas que habían dejado en el tablero, sin pedir ningún tipo de justificación acerca de sus decisiones. Luego, continuábamos con la segunda parte de la consigna: *ahora fíjense cómo pueden alargar estas palabras usando las fichas que dejaron fuera del tablero*. La consigna también explicitaba la posibilidad de realizar alargamientos a uno o ambos lados de las fichas y la necesidad posterior de explicar o dar ejemplos de la palabra alargada.

Al finalizar, se solicitaba la lectura de las palabras alargadas e iniciábamos un intercambio con la pareja de niños para conocer las justificaciones e interpretaciones de los alargamientos. Las preguntas del entrevistador apuntaban a conocer el significado atribuido a las palabras obtenidas y a los segmentos que las integraban. Además, se alentaba a los niños a continuar explorando alargamientos y a contrastar sus interpretaciones con su compañero(a).

Tarea de Acortar

Cada integrante de la pareja recibía una tijera y un conjunto de fichas (dimensión: 15x5 cms.) con palabras escritas (Times New Roman, 46 puntos, sin acentos gráficos) en papel adherido a tarjetas de cartulina (ver *Anexo*). Por un lado, las palabras incluían un prefijo o bien un sufijo (incluso algunas palabras tenían un prefijo y un sufijo a la vez), por otro lado, en cada conjunto incluimos palabras que presentaban secuencias de letras idénticas a un prefijo/sufijo pero que no eran morfemas (es decir, que comparten letras pero no morfemas). La consigna para los niños era: *antes estuvimos alargando palabras. Ahora de lo que se trata es de acortarlas. Hay que ver qué le pueden quitar y que lo que les quede tenga que ver con la palabra que cortaron.*

Una vez que los niños terminaban de realizar cortes en sus respectivos conjuntos de fichas, iniciábamos un intercambio para solicitar justificaciones de los cortes realizados. Las preguntas buscaban comprender las justificaciones de los cortes y las interpretaciones que los niños daban a los segmentos resultantes del corte.

3. Análisis de los resultados

Para analizar el desempeño de los niños en las tareas de Alargar y de Acortar tomamos en consideración: a) la cantidad de alargamientos y cortes realizados antes del intercambio; b) cuáles morfemas fueron utilizados para alargar y aislados al cortar; c) qué justificaciones elaboraron los niños para sus acciones de alargar y cortar. Esto nos permitió clasificar a los niños en tres grupos para cada tarea según su desempeño. Con el propósito de integrar los datos obtenidos en las entrevistas, realizamos un reagrupamiento que combina la clasificación de cada niño en ambas tareas.

		Tarea de Alargar								
		Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
Grado escolar		2°	4°	6°	2°	4°	6°	2°	4°	6°
Tarea de Acortar	Grupo 1	11	3	1	1	3	1	0	0	1
	Grupo 2	0	0	2	4	6	1	1	1	4
	Grupo 3	0	2	0	2	0	4	1	5	6

(Tabla 2) Agrupamiento de los 60 niños entrevistados según rendimiento en Tareas de Alargar y Acortar y según grado escolar

Más de la mitad de los niños entrevistados pertenecen a grupos coincidentes para ambas tareas (38 sobre un total de 60 = 63,33%), tal como muestran las celdas sombreadas en la Tabla 2. Veamos qué características comparten los niños que están agrupados en estos grupos coincidentes.

Grupo 1-1

Los niños actúan casi exclusivamente a la derecha de las bases léxicas, es decir, combinan o aíslan solamente los sufijos. Al analizar en qué se centran para combinar o aislar segmentos encontramos que los niños de este grupo parten de una base léxica conocida (ARMA) y a partir de esta pasan a otra base léxica también conocida (ARMADOR). En la tarea de acortar el proceso es similar aunque inverso: partiendo de una base léxica conocida (DESARMABLE), los niños parecen encontrar una palabra menor (DESARMA). El aumentativo —ON y los sufijos denominales —ERO e —ISTA fueron los morfemas derivativos más disponibles para los niños de este grupo. Los prefijos prácticamente no fueron utilizados en combinaciones ni en cortes, particularmente el negativo IN— que no fue utilizado por *ningún* niño en este grupo inicial.

Las justificaciones muestran que los niños son capaces de elaborar interpretaciones y de plantear relaciones semánticas de familiaridad a partir de ejemplos centrados en el “yo” de la enunciación y en un “aquí” y “ahora” que remite a situaciones comunicativas cotidianas. Lo que todavía parece no ser observable es la relación derivativa que hay entre dos palabras que comparten una base léxica pero difieren en la presencia de un morfema derivativo. Ejemplos:

Camila (2°): ARMADOR *yo a veces tengo bloques y voy armando un auto /y entonces eso es armador*

Jazmín (4°): CUENTON *un cuento hermoso /o sea por ejemplo la abuela te cuenta un cuento y vos decís /uh abuela eso fue un cuentón*

¿Qué es ese segmento que sirve tanto para “agregar” y formar una palabra conocida como para “quitar” y obtener también

una palabra conocida? Para los niños de este grupo inicial, los segmentos coincidentes con los morfemas derivativos desde la mirada lingüística son una especie de “resto gráfico” difícil de justificar, pero sobre el que plantean dos afirmaciones generalizadas: *no tienen sentido y no pueden estar aislados*. Para referirse a estos morfemas los niños utilizan los términos *letras, sílabas o vocales*, todas expresiones escolares comunes que tienen como referencia la unidad *palabra*. Por ejemplo Josefina (2°), consultada por el significado de los morfemas cuando están aislados, dice: *es como si estas fueran unas vocales de estas palabras [...] como si fuera una letra que faltaba en las otras palabras*.

Grupo 2-2

En este grupo, los niños pueden actuar a ambos lados de las bases léxicas (es decir, sobre prefijos y sufijos), pero lo hacen alternadamente. Los niños pueden centrarse en las palabras resultantes (ya sea al alargar o al acortar), pero también en las bases léxicas y los morfemas derivativos que las componen. Es decir, los niños justifican el significado de una palabra completa y al mismo tiempo reconocen segmentos distintos dentro de éstas. Las interpretaciones de “amalgama” en este grupo ejemplifican la búsqueda de dos significados plenos (y por tanto aislables) pero yuxtapuestos en una misma palabra. Ejemplos:

Emiliano (2°): *FUTBOLISTA es como un jugador que sabe mucho de fútbol y juega muy bien / un jugador más listo y más goleador / es como listo en el fútbol*.

Luis (2°): *OFICIALISTA para mí es como el policía que te atiende y te da una lista / por ejemplo vos querés sacar a un ladrón y te da una lista de quiénes son*.

Por otra parte, también en este grupo se generalizan las justificaciones de paráfrasis, es decir, los intentos de explicar el significado de los segmentos que encuentran en una palabra (base léxica y morfema derivativo) mediante la elaboración de una frase que da cuenta de la idea implícita en relación derivativa. Ejemplos:

Diego (4°): DESARMABLE *que se puede desarmar.*

Julián (4°): ARMADOR *es un hombre que arma.*

Se extiende el uso de prefijos y sufijos en las combinaciones y en los cortes, aunque para la mayoría de los morfemas los niños logran elaborar paráfrasis pero no intentos de justificar su significado cuando están aislados. En cuanto al tratamiento que dan a los segmentos, ya no encontramos designaciones que refieren a “sobrantes gráficos” (letra, sílaba) de una palabra. En este grupo los niños parecen reconocer un segmento diferente que sirve para “hacer palabras”. Ejemplo: Luna (4°) dice, sobre los morfemas derivativos, *en realidad no es palabra pero es como que vos las ponés con las palabras y como que hacés una palabra.*

Grupo 3-3

Los niños ahora pueden actuar tanto alternada como simultáneamente a ambos lados de las bases léxicas. Aparecen intentos de centración coordinada entre bases léxicas y morfemas derivativos, inclusive en la interpretación de palabras con más de un morfema derivativo. Ejemplos:

Darío (4°): *DESPINTABLE que se despinta / DESPINTA es cuando sacás [la pintura] cuando lo estás despintando o borrando / PINTABLE que sí se puede pintar / PINTA es cuando pintás las paredes.*

Abril (6°): *INSOPORTABLE que no se puede soportar / si alguien no te cae bien es insoportable / soportable que sí se puede soportar.*

Un cambio respecto al grupo anterior es que, además de poder parafrasear en sus justificaciones los significados que agregan los morfemas, los niños ahora elaboran intentos de justificar el significado del morfema cuando está aislado. Ejemplos:

Néstor (6°): *SUB significa abajo / DES el negativo / BLE significa que se podía hacer y ON lo hace más grande.*

Leonel (6°): *DES- de armar / es el contrario.*

Sin embargo, ¿significan estos segmentos de la misma forma que lo hacen las palabras? La respuesta a esta pregunta, como retomaremos en el apartado siguiente, parece ser negativa. Frente a la unidad *morfema* que la lingüística define como la “unidad gramatical mínima de significado”, los niños parecen tratar los morfemas derivativos que les presentamos en las tareas como “modificadores del significado de la palabra”.

Por último, en este grupo los niños emplean términos como *preposición, artículos o conectores* para referirse a los segmentos menores que “no son palabras”. Aun cuando no son usados convencionalmente, la utilización de esta terminología escolar parece vincularse a la necesidad de designar ya no “partes de las palabras”, sino un “tipo” distinto de segmento.

		Niveles coincidentes en tareas de Alargar y Acortar		
		Nivel 1-1 (n=15)	Nivel 2-2 (n=11)	Nivel 3-3 (n=12)
Grado escolar	2°	11	4	1
	4°	3	6	5
	6°	1	1	6

(Tabla 3) Niños en grupos coincidentes en tareas de Alargar y Acortar según grado escolar (n=38)

Si consideramos solamente a los 38 niños que podemos ubicar en niveles coincidentes, observamos que la progresión de niveles corresponde con la de los grados escolares (Tabla 3).

4. Discusión y conclusiones

La psicolingüística que se ocupa del desarrollo metalingüístico ha estudiado desde hace décadas las relaciones entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lengua escrita. Un interés más reciente ha despertado el estudio de la llamada conciencia morfológica, definida como “la habilidad de considerar conscientemente las unidades morfológicas de la palabra” (Apel y Lawrence, 2011, p. 1312). El estudio de la conciencia morfológica está guiado por un interés teórico, ya que se trata de las unidades mínimas de significado (a diferencia de otras unidades como las sílabas o los fonemas), y también por un interés práctico, en tanto diversos estudios han constatado correlaciones con el nivel de habilidad lectora, la decodificación de palabras (Carlisle, 2003; D’Alessio y Jaichenco, 2016; Deacon y Bryant, 2006; Kemp y Bryant, 2003;

Singson, Mahony y Mann, 2000) o la escritura de “palabras con ortografía arbitraria” (Rueda y Medina, 2018). En las tareas de indagación de estos estudios encontramos un uso extensivo de pseudo-palabras (formadas con una raíz inventada —que sigue las reglas combinatorias de la lengua— más un afixo real de esa misma lengua). Sin embargo, la inclusión de pseudo-palabras en un diseño de investigación implica de por sí una decisión al respecto de lo que es la lengua o la lectura (Ferreiro, 2012, p. 250). ¿Qué aportes pueden realizar los datos de nuestra investigación a estas discusiones?

Lo primero que pudimos constatar es que los niños entrevistados no tuvieron dificultades para distinguir segmentos que no son palabras (los morfemas derivativos) de aquellos segmentos que sí reconocen como palabras porque son formas plenas semánticamente y autónomas gráficamente. Ahora bien, ¿cómo conceptualizan los niños los morfemas? Inicialmente, los morfemas parecen ser para los niños un “resto gráfico”, es decir, un sobrante de segmentos que los niños pueden interpretar como palabras plenas. Luego, los niños pueden elaborar interpretaciones para justificar los cambios semánticos que supone agregar segmentos gráficos a las palabras. Solamente en el grupo con rendimiento más avanzado en las tareas propuestas encontramos intentos de interpretar el significado del morfema cuando está aislado. Sin embargo, lo que persiste en las justificaciones de los niños son las dificultades para aceptar que los morfemas tienen un significado en sí mismos. Más bien, los niños parecen tratarlos como modificadores del significado de las palabras⁴. Vemos como algunos niños tratan de dar cuenta de los morfemas:

4 Fernando Lara, al tratar el problema de la definición de la unidad *palabra* dentro del campo de la lexicología, advierte que “se ha definido siempre el

Paula (4° grado – grupo 1-1) *significan palabras pero no son en sí palabras* [enfaticando *significan*].

Darío (4° grado – grupo 2-2) *no son palabras / son sufijo y prefijo y si mezclás un sufijo o un prefijo con una raíz se forma otra palabra*.

Gerardo (6° grado – grupo 2-2) [refiriéndose al prefijo SUB-] *me parece que más que un significado le cambia el significado / o sea este conjunto de letras más que tener un significado le cambia el significado a las palabras*.

Los niños entrevistados parecen saber que si agrego un segmento que no es palabra (morfemas derivativos) a otra que sí es palabra, algo en el orden del significado cambia: el agregado gráfico implica en principio cambio semántico. Son las dificultades para interpretar el significado de los morfemas aislados lo que nos lleva a preguntarnos si el cambio semántico que genera el agregado de un morfema derivativo es algo “objetivable” más allá de la palabra que lo incluye (Puertas, 2018; Velázquez y Ferreiro 2015; Velázquez, 2017). El hecho de que los niños traten a los morfemas como modificadores de las palabras más que como unidades mínimas de significado nos advierte sobre el problema de la homogeneidad y la preexistencia de los morfemas como unidades para los hablantes. En otros términos: para los hablantes en desarrollo las unidades “palabras” son un problema. Problema al nivel oral: ¿cuáles de las emisiones son aislables?, o ¿sobre cuáles emisiones es posible preguntarse qué significan? Problema al nivel escrito: ¿cuáles se diferencian unas de otras por espacios en blanco?

Considerando el conjunto limitado de morfemas derivativos y las restricciones lingüísticas de las bases seleccionadas en nues-

morfema como una unidad mínima de significado, pero hay que aclarar que *el morfema no ‘tiene significado’ por sí mismo, sino en conexión con otro morfema, con el que forma las unidades de denominación a las que significan*” (Lara, 2006, p. 62).

tro estudio, podemos afirmar que los morfemas no estuvieron disponibles de la misma manera para los niños. Mientras que el sufijo aumentativo —ON no presentó mayores dificultades en los niños de los tres grupos (situación similar a la reportada a nivel oral en niños de 4 años, Pérez Pereira y Singer, 1984; Rodríguez, 2018), otros morfemas como —BLE O —DOR resultaron francamente opacos a la hora de ser interpretados cuando estaban aislados. Podríamos preguntarnos qué diría un adulto sin formación lingüística sobre un segmento como —BLE que agrega a las bases verbales la idea de potencialidad y pasividad (Lázaro Mora, 1999), es decir, indica que la acción se puede hacer sin afirmar ni negar que tal acción será llevada a cabo.

Por otra parte, está la cuestión de la *toma de conciencia* sobre las unidades de la lengua. ¿Se trata de unidades “naturales” que aparecen espontáneamente en el desarrollo y, por lo tanto, preexisten a la toma de conciencia? Sabemos que el morfema parece ser una unidad práctica para los niños desde muy pequeños y esto ha sido estudiado a nivel oral en situaciones de “sobreregularización” o “construcción por analogía” (Ervin, 1964; Nunes y Bryant, 2006; Pérez Pereira y Singer, 1984) así como también en las situaciones esporádicas de reflexión epilingüísticas (Gombert, 1990). En el caso de la escritura del español, el morfema no presenta pistas gráficas que ayuden a reconocerlo: posee una extensión variable, su composición silábica y acentual también es diversa, puede anteceder o suceder a las bases a las que se adjunta y en ciertos casos modifica su composición por restricciones gráficas. En las investigaciones experimentales se considera que la toma de conciencia morfológica consiste en la posibilidad de manipular conscientemente los morfemas en la lengua oral. (Deacon y Bryant, 2005). Por otra parte, si bien se han constatado correlaciones entre el desempeño en tareas de

conciencia morfológica y ciertas tareas de lectura (decodificación de palabras), se reconoce como tarea todavía pendiente entender cómo se desarrolla la conciencia morfológica o bien la reflexión morfológica, como preferimos denominarla.

En todo caso, consideramos que es posible replantear el problema en términos de “sistemas jerárquicos que se constituyen sobre la base de otros, en donde las unidades de un nivel no se transforman necesariamente en las unidades del otro nivel” sino que, de hecho, “las unidades se redefinen en cada nivel” (Ferreiro, 1999, p. 70). En otros términos, intentar superar la visión según la cual la toma de conciencia es cuestión de estados de conciencia (tener o no tener conciencia sobre las unidades morfológicas) para avanzar en la construcción de un enfoque procesual sobre las posibilidades de reflexionar acerca de las unidades de la lengua.

El análisis de las justificaciones que elaboraron los niños de nuestro estudio parece indicar que el significado de los morfemas ligados no siempre es aislable y que, para el caso puntual de los morfemas derivativos, los niños parecen conceptualizarlos como modificadores del significado de las palabras antes que como unidades mínimas de significado. Queda pendiente seguir comprendiendo cómo el morfema, en tanto unidad práctica que los niños utilizan al aprender a hablar, se reconvierte durante el aprendizaje de la lengua escrita en una unidad de análisis de la palabra.

Bibliografía

ANDERSON, S.R. (1995). *A-morphous morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANDERSON, S. R. (2015). The morpheme: Its nature and use. En *The Oxford handbook of inflection* (pp. 11-33). Oxford: Oxford University Press.

APEL, K. Y LAWRENCE, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1312-1327.

ARONOFF, M. y FUDEMAN, K. (2011). *What is morphology?* Oxford: Blackwell.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). Algunas características de la oralidad. En *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (pp. 19-28). Barcelona: Gedisa.

CARLISLE, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.

D'ALESSIO, J. y JAICHENCO, V. (2016). Acerca del rol de la morfología derivativa en la lectura: investigaciones psicolingüísticas en español, *Signo y Seña*, 29, 235-251.

DEACON, H. y BRYANT, P. (2005). The strength of children's knowledge of the role of roots in the spelling of derived words. *Journal of Child Language*, 32(2), 375-389.

DEACON, H. y BRYANT, P. (2006). This turnip's is not for turning: Children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 567-575.

ERVIN, S. (1964). Imitation and structural change in children's language. En E. H. Lenneberg (Ed.), *New directions in the study of language* (pp. 163-189). Cambridge: M.I.T. Press.

FERREIRO, E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer, *Journal of Education*, 160, 20-31.

FERREIRO, E. (1999). Dicotomía oralidad/escritura en la psicolingüística contemporánea. En *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 55-71). México: Siglo XXI.

FERREIRO, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 25-37.

FERREIRO, E. (2002). Escritura y oralidad, unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En: E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de(in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Barcelona: Gedisa.

FERREIRO, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En M. Carretero y J.A. Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos de conocimiento y contenidos específicos* (vol. 2, pp. 243-266). Buenos Aires: Paidós.

FERREIRO, E. y TEBERSOKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

FRUYT, M. y REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (1990). La notion de mot en latin et dans d'autres langues indo-européennes anciennes. *Modèles linguistiques*, 12(1), 21-46.

GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

HOHN, W. y EHRI, L. (1983). Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skills? *Journal of Educational Psychology*, 75, 752-762.

KATO, Y., UEDA, A., OZAKI, K. y MUKAIGAWA, Y. (1998). Japanese preschoolers' theories about the hiragana system of writing. *Linguistics and Education*, 10(2), 219-232.

KEMP, N. y BRYANT, P. (2003). Do bees buzz? Rule-based and frequency-based knowledge in learning to spell plural -s. *Child Development*, 74(1), 63-74.

LARA, L. F. (2006). *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.

LÁZARO MORA, F. A. (1999). La derivación adjetiva. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4645-4682). Madrid: Espasa.

LIBERMAN, I., SHANKWEILER, D., FISCHER, F. y CARTER, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

MANNING, M., MANNING, G., LONG, R. y KAMII, C. (1993). Preschoolers' conjectures about segments of a written sentence. *Journal of Research in Childhood Education*, 8(1), 5-11.

MANNING, M., MANNING, G., LONG, R. y KAMII, C. (1995). Development of kindergartners' ideas about what is written in a written sentence. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 29-36.

- MARTIN-GARCIA, J. y \$, S. (1999). La prefijación. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4993-5040). Madrid: Espasa.
- MARTINET, A. (1966). Le mot. En *Problèmes du langage* (pp. 39-53). París: Gallimard.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. y BERTELSON, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J. y CONTENT, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(5), 415-438.
- NUNES, T. y BRYANT, P. (2006). *Improving literacy trough teaching morphemes*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PARKES, M. B. (1993). *Pause and effect. Punctuation in the West*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PENA, J. (1995). Sobre la definición del morfema. *Lingüística Española Actual*, 17(2), 129-142.
- PENA, J. (2000). Formación de palabras. En M. Álvar-López (Dir.), *Introducción a la lingüística española* (cap. 12, pp. 235-253). Barcelona: Ariel.
- PÉREZ PEREIRA, M. y SINGER, D. (1984). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 205-221.
- PUERTAS, R. (2018). *Reflexiones metalingüísticas de niños de primaria sobre algunos morfemas derivativos del español* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- RAINER, F. (1999). La derivación adjetival. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4595-4644). Madrid: Espasa.
- READ, C., ZHANG, Y., NIE, H. y DING, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- RODRÍGUEZ, M. (2018). *Modificación de palabras orales por agregado de morfemas en niños preescolares* (Tesis de Maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- RUEDA, M. y MEDINA, S. (2018). El papel de la conciencia morfológica en la

explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 703-732.

SANTIAGO LACUESTA, R. y BUSTOS GISBERT, E. (1999). La derivación nominal. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4683-4756). Madrid: Espasa.

SAENGER, P. (1997). *Space between words. The origins of silent reading*. California: Stanford University Press.

SINGSON, M., MAHONY, D. y MANN, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.

TREIMAN, R. y ZUKOWSKI, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. Brady y D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

VARELA-ORTEGA, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

VELÁZQUEZ, A. (2017). *Modalidades de reflexión morfológica en niños de primaria* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

VELÁZQUEZ, A. y FERREIRO, E. (2015). Acercamiento a los procesos de toma de conciencia morfológica en niños hispanohablantes: el caso de re—, des—, —cion y —mente. *Rassegna di Psicologia*, 23(2), 61-77.

VERNON, S. y FERREIRO, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.

ZAMUDIO, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México.

Anexo

Palabras y morfemas objeto

Tarea de Alargar

Conjunto 1		Conjunto 2	
Bases léxicas	Morfemas derivativos	Bases léxicas	Morfemas derivativos
	ON		ON
OFICIAL	ERO	MARINO	ERO
FLOR	DOR	RELOJ	DOR
CUENTO	ISTA	PINTA	ISTA
ACTIVA	BLE	COMUNICA	BLE
ARMA	SUB	FUTBOL	SUB
	IN		IN
	DES		DES

Tarea de Acortar

Conjunto 1	Conjunto 2
INOLVIDABLE	INSOPORTABLE
DESPEGABLE	DESARMABLE
AUTOMOVILISTA	AUTOMOVILISTA
PAPELON	NARIZON
LADRON	RENGLON
DESTINO	DESTINO

CAPÍTULO IV

En dónde poner el acento: un acercamiento al proceso de atildación en niños de primaria¹

Josué Jiménez

Emilia Ferreiro

1. Introducción

El español escrito tiene como base el principio alfabético, esto es, a cada grafema le corresponde un fonema. Sin embargo, la lengua escrita no es reductible a la codificación gráfica de los fonemas y, por ende, tampoco su aprendizaje consiste en la adquisición de una técnica para transcribirlos, sino en la apropiación de un sistema de representación (Ferreiro, 1997). Como ocurre con otros sistemas de representación, la escritura no transcribe puntualmente la oralidad: omite representar algunos aspectos

1 Algunos resultados de la tesis realizada por el primer autor en la Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México, con la dirección de la segunda autora. Fecha de titulación: 29 de noviembre de 2018

cruciales de la oralidad (p. ej., los detalles entonativos de cada emisión) al tiempo que introduce marcas para el lector que no corresponden a oposiciones sonoras (p. ej., las mayúsculas de inicio de palabra no se leen con mayor énfasis que las minúsculas).

Por esta razón, durante el aprendizaje de la lengua escrita, los niños no solo tienen que descubrir la fonetización de los grafemas-letras sino que, además, tienen que tratar de comprender una variedad de marcas convencionales que componen el sistema de escritura. Entre estas convencionalidades que no tienen un correlato sonoro encontramos a la segmentación de palabras, la alternancia de grafías (s y z, p.ej.), además de la variación entre mayúsculas y minúsculas. En el proceso de adquisición de la lengua escrita, los niños desarrollan y ponen en acción varias hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Una de ellas, la que aquí es de principal interés, es un requisito cualitativo: para que dos secuencias gráficas puedan interpretarse de distinta manera, no pueden ser iguales. En etapas ya alfabéticas ¿siguen operando las hipótesis previas sobre la lengua escrita? ¿De qué manera?

En la escritura del español existen diversos casos de homografía, como lo es de las palabras que coinciden en las secuencias gráficas pero que se diferencian por la posición del acento prosódico, esto es, los homógrafos heteroacentuales (p.ej. *círculo*, *circulo*, *circuló*). La marca gráfica *tilde* señala la posición del acento y así diferencia este tipo de palabras. Es una marca adicional al ideal de las escrituras de base alfabética porque, si bien se pone en relación con una propiedad de la oralidad, el acento de palabra no es un fonema ni las vocales involucradas cambian su posición en relación con los otros fonemas vocálicos. Es decir, una [a] con acento sigue siendo la misma vocal no acentuada.

Teniendo esto en cuenta, ¿qué ideas sobre la tilde tienen los chicos (los que la utilizan como recurso diferenciador y los que la usan de otra manera)?

Desde luego, los diacríticos existen en otras escrituras alfabéticas además del español, pero no todas usan los mismos diacríticos de la misma manera (Martínez de Sousa, 2004; Wells, 2000). Así pues, ¿cómo conciben los chicos la relación entre el acento oral y la tilde gráfica?

2. El acento español y su representación gráfica

El acento en español consiste en “la mayor prominencia con la que se emite y percibe una sílaba con respecto a las de su entorno” (Real Academia Española, 2010, p. 190). Prácticamente todas las palabras con significado pleno lo tienen, pero no necesariamente se representa con la marca gráfica tilde.

Aunque el acento en español tiene tres funciones en total, es de relevancia por su *función distintiva*, esto es, “se caracteriza por su capacidad de distinguir palabras de otro modo idénticas” (RAE, 2010, p. 192), como es el caso de los homógrafos heteroacentuales que ya mencionamos. Esta función es importante a nivel léxico. Asimismo, según la RAE, existen diferentes tipos de acento que operan en distintos niveles; el que aquí es de interés es el acento primario o léxico, es decir, el que recae, en el marco de una palabra aislada, sobre la sílaba tónica.

Dado que solo el acento léxico posee la función distintiva ya mencionada, es este el único que se representa gráficamente, pero esto tampoco ocurre de forma exhaustiva. Para

entender las normas que rigen la atildación en español, es necesario comprender una característica particular de la forma en que el rasgo prosódico del acento se manifiesta en dicha lengua.

Hay lenguas de acento fijo, donde el acento siempre se presenta en una posición específica dentro de las palabras (p.ej. en francés el acento siempre se ubica en la última sílaba); en dichas lenguas, esa característica del acento hace que este adquiera una función adicional: la demarcativa. Al estar siempre en la misma posición, el acento ayuda a establecer los límites entre palabras, lo que no ocurre en español.

El español, por su parte, es una lengua de acento libre, es decir, el acento puede recaer en cualquier sílaba de la palabra. Sin embargo, el español tiene un acento preferencial: el patrón de acentuación más común en esta lengua es el paroxítono o grave, esto es, la mayoría de las palabras están acentuadas prosódicamente en la penúltima sílaba. Esto ha sido reconocido desde la *Gramática* de Antonio de Nebrija en 1492 y, a partir de 1741, en todas las ediciones de la *Ortografía* de la Real Academia Española.

Derivado de esta característica del español, se ha adoptado un principio de economía: “en el sistema ortográfico del español la posición del acento no se marca cuando se siguen los patrones más comunes en la lengua. El acento ortográfico, pues, se usa para indicar desviaciones de los patrones generales” (Hualde, 2014, p. 253). Asimismo, partiendo de este principio, la tilde también marca por ausencia (Walker, Márquez y Espinosa, 1985), esto es, la ausencia de la marca gráfica debe interpretarse también como marca de acento, lo que no es fácil de comprender.

3. Antecedentes de investigación

La literatura en torno al acento gráfico en español no es muy extensa, pero sí muestra tendencias marcadas en la forma en que se ha dado la aproximación a su estudio. Desde una perspectiva descriptiva y evaluativa, hay varios estudios (Backhoff, Peon, Andrade y Rivera, 2008; Báez, 2000; Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013) que se han enfocado en caracterizar los errores de ortografía que cometen los estudiantes de distintos niveles educativos. Todos estos estudios destacan la ausencia de marcación de la tilde como el error más común.

En un par de trabajos realizados por González (2003), y Callahan (2008), se analizan corpus conformados por distintos periódicos de gran circulación escritos en español. Concluyen que incluso varios de los medios de comunicación escrita más relevantes no están exentos de cometer errores relacionados con la acentuación gráfica. Callahan afirma que “en el plano funcional, el acento ortográfico es de relativamente poca importancia” (2008, p. 188), pero reconoce que la colocación incorrecta de las tildes puede estigmatizar al escritor.

Por otro lado, hay algunos estudios de corte psicolingüístico, en una perspectiva evolutiva. Con diferentes diseños de investigación, han planteado a los chicos situaciones problematizadoras que les exigían poner en juego sus conocimientos relacionados con la marca gráfica del acento. Los diseños son variados, pero hay dos variables recurrentes.

La primera es el uso de palabras aisladas empleadas en forma de dictado, en ocasiones presentadas de forma escrita y, en algunos casos, incluyendo palabras contrastantes por

la posición del acento, por ejemplo en las palabras *tránsito* y *transito* (Ceballos, 2013; Jiménez-Fernández, Defior y Serrano, 2008; Rico y Vernon, 2011; Soni y Vernon, 2018; Vaca, 1997; Vernon y Alvarado, 2013). Estos estudios dan luz sobre ciertas rutas y recursos a los que pueden recurrir los chicos al momento de solicitar —implícita o explícitamente— marcar el acento en dichas palabras.

La segunda variable común a estos estudios es la focalización en la capacidad de división silábica de los niños y sus posibilidades para localizar la sílaba tónica de las palabras en cuestión (Ceballos, 2013; Rico y Vernon, 2011; Vernon y Alvarado, 2013). Las conclusiones de estos estudios apuntan al valor de la reflexión metalingüística para superar las dificultades que los chicos mostraron en las tareas propuestas, sin llegar a esbozar el recorrido cognitivo entre el “saber hacer” pre-reflexivo y la reflexión propiamente dicha.

Con respecto a estas dos variables recurrentes en los diseños, en el estudio que aquí reportamos introdujimos elementos innovadores. En primer lugar, la lectura de palabras en contexto (homógrafos heteroacentuales pero sin marca gráfica diferenciadora). A partir de la lectura realizada por los niños de esas palabras en con texto pasamos a problematizar lo escrito, lo que condujo a un proceso de marcación de los niños, con frecuentes discusiones entre los miembros de la pareja, lo que permitió registrar sus justificaciones durante dicho proceso. Otra variable importante: los niños fueron interrogados en parejas del mismo grado, de preferencia niña y niño, por razones que enseguida expondremos.

4. Diseño de la situación de investigación

El trabajo del cual aquí presentamos apenas una pequeña parte pretende un acercamiento a los retos que deben enfrentar los niños al considerar el proceso de acentuación gráfica en el marco de una tarea que exige que diferencien homógrafos que contrastan solo por la posición del acento. Para ello, y tomando como base el método clínico-crítico piagetiano, trabajamos con diez parejas de niños de 2º, 3º, y 5º grados (60 niños en total) de tres primarias públicas de la Ciudad de México. Las parejas fueron preferentemente compuestas por una niña y un varón, esto con fines prácticos de distinguir con mayor facilidad la voz de cada uno de ellos al realizar las transcripciones, de manera que se pudiera tener un registro lo más confiable posible para el análisis posterior de los datos.

Empleamos tarjetas con dos oraciones que contenían homógrafos heteroacentuales. Todos los textos fueron escritos en minúsculas y sin acentos. Los pares de oraciones y el orden en que fueron presentados se muestran en la Tabla 1.

Nos propusimos que L1 y L2 (o sea, las dos líneas de cada tarjeta) presentaran enunciados vagamente relacionados, sin que uno fuera causa física o lógica del segundo. Creemos que esto se logra en todos los casos, excepto en la T5. En los pares de palabras-meta se trata de un sustantivo en L1 y de un verbo en pretérito en L2, excepto en T4, donde el verbo en L2 está en presente. Los verbos son de uso frecuente, excepto en T4 donde la alternativa *medicar* (poco frecuente) se realiza como recetar en L1, y en T5 donde en L2 se presenta el verbo *librar* con una acepción poco usual: los niños aluden a la forma *él la libró*, como escapar de una situación o sus consecuencias.

T1	la clase de canto es el lunes la maestra canto en clase
T2	el camino al cerro es peligroso por un choque ayer se cerro el camino
T3	el medico me receto jarabe a la niña la medico con pastillas
T4	no pone atencion a la platica el siempre platica mucho
T5	la historia del libro es interesante el guerrero libro una gran batalla

(Tabla 1) Lista de tarjetas presentadas a los niños

Finalmente, hay que señalar que en T1, 2, 5 las palabras-meta son bisílabas, mientras que en T3 y T4 son trisílabas. El número de sílabas no fue objeto de peculiar atención en el diseño original, pero se presentó como una variable pertinente a la hora de la atildación (no de la lectura).

Solicitamos a los niños que leyeran en voz alta enunciados sin acentos gráficos como detonante para la reflexión sobre la atildación. A lo largo de la entrevista, el primer lector fue alternado (o sea, si la niña era la primera en leer la T1 y el niño el segundo lector, al pasar a la T2 el niño debía ser primer lector y así siguiendo).

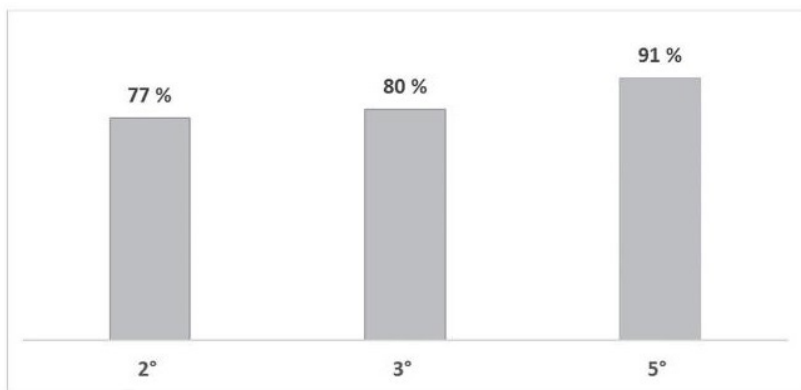
Antes de pedir a los niños abordar la posible marcación, nos asegurábamos de que lograran comprender de qué se trataba cada una de las oraciones, aprovechando eventuales diferencias entre la lectura de los miembros de la pareja o instando a relecturas. En todo momento, evitamos ofrecer nuestra lectura de las palabras-meta.

Intentamos focalizar la atención de los chicos en la diferencia de significado entre los pares homógrafos, preguntando si encontraban algo extraño o que debiera ser corregido, y haciendo referencia a sus propias lecturas; de manera que los niños pudieran elaborar una justificación o algún comentario reflexionado sobre sus marcaciones. Por supuesto, podían abstenerse de marcar, pero también eso podía ser objeto de reflexión.

De esta manera, los chicos se enfrentaron a diversas situaciones, siendo la primera de estas si hacían o no una lectura diferenciada de las dos secuencias gráficas idénticas que contenía cada una de las tarjetas; de ser así, debían decidir si la diferencia debía ser marcada gráficamente o no. A continuación, de optar por marcar, fue necesario que los chicos resolvieran con qué recurso hacerlo; y de usar la tilde, era preciso pensar de qué manera usarla. En los apartados siguientes describimos de manera general algunos de los resultados que logramos obtener a partir del diseño de esta situación.

5. Algunos resultados inesperados sobre la lectura y la marcación de las tarjetas

El primer dato de interés que encontramos en este estudio corresponde a las lecturas iniciales. Como muestra la Gráfica 1, los niños tuvieron muy buen desempeño al leer los homógrafos en el total de las tarjetas, a pesar de que los textos fueron presentados sin acentuación gráfica y con universos referenciales distintos.



(Gráfica 1) Lectura inicial de las cinco tarjetas en cada grado escolar (porcentaje de lecturas correctas)

Habíamos previsto que la ausencia del acento gráfico y las diferencias de contexto oracional podrían generar algunas dificultades en la lectura. Por ello, es destacable que los altos porcentajes de lecturas iniciales correctas se sostengan a través de los distintos grados escolares. Incluso los niños más pequeños son capaces de leer correctamente casi todas las palabras-meta.

Al revisar los resultados en cada tarjeta, registramos que las mayores dificultades en la lectura inicial se concentran en T5

(*libro / libró*). Con un verbo muy poco frecuente en esta acepción, apenas la mitad de los chicos (32 de 60) leyó esta tarjeta sin problemas. En contraste, prácticamente todos los niños leen adecuadamente el par trisílabo (T4 *plática / platica*). En esta T4 solo encontramos un caso donde el niño tuvo problemas para leer acorde con el contexto oracional. Por tanto, pareciera que los trisílabos no conllevan, per se, problemas de lectura. No obstante, como veremos más adelante, los niños sí se plantean dificultades al marcar el acento de las palabras trisílabas, probablemente eso se debe a que hay tres vocales que son potenciales lugares de marcación.

Con respecto a los acentos gráficos en las palabras-meta, propusimos una aproximación inicial vinculada con el uso convencional de la tilde². Tomando en cuenta las características de la tarea, consideramos que los acentos producidos por los niños son marcas correctas cuando se presentan dos condiciones: los acentos son diferenciadores y se ajustan a las normas de atildación del español. Por ejemplo, en T2 la marcación convencional de los homógrafos es *cerro / cerró*. Dos razones puntuales subyacen a esta marcación: a) el acento cumple con el principio de economía, que es parte inherente del sistema de atildación en español³ y b) el acento evita la sobre-interpretación respecto de otras marcas que pudieran ser razonables, aunque no convencionales (como en *cérro / cerró*). En futuros análisis trataremos de

2 Además de las palabras-meta, los niños marcaron otras palabras y su análisis es muy útil. Sin embargo, por razones de espacio, las tildes sobre los homógrafos son el principal eje de organización para el análisis que aquí presentamos.

3 El principio de economía evita que se marquen todos y cada uno de los acentos de forma gráfica.

ver qué modificaciones a la distribución de los casos aparecen cuando se utilizan criterios menos normativos.

Para fines comparativos, cada tarjeta con palabras-meta acentuadas convencionalmente fue calificada con un punto. La T3 es un caso especial porque contiene el único par de homógrafos en que ambos deben tildarse ortográficamente. No podemos considerar incorrectos los casos en que los niños optaban por marcar solo uno de ellos. Así, resolvimos otorgar medio punto cuando aparece un acento gráfico convencional sobre uno de los dos homógrafos (*médico* / *medico* o bien *medico* / *medicó*). Asignamos un punto completo cuando aparecen ambas tildes (*médico* / *medicó*).

Las marcaciones correctas fueron las opciones más recurrentes en cada tarjeta (en T3 la alternativa más frecuente fue *medico* / *medicó*). Sin embargo, alrededor de la mitad de las otras marcaciones corresponde a tildes no convencionales y, en menor medida, abstenciones.

Los resultados sobre el uso convencional del acento también pusieron en evidencia que las tarjetas con homógrafos trisílabos dieron lugar a mayores vacilaciones por parte de los chicos, en comparación con los homógrafos bisílabos. Como mencionamos antes, la diferencia en el número de sílabas (bisílabos vs trisílabos) no parece tener incidencia en la lectura de un texto sin tildes, pero sí tiene consecuencias en la marcación gráfica (atildación). Por ello, debemos reconocer que algunas variables adicionales en el diseño del material de indagación pudieron incidir en los acentos producidos por los niños. Revisemos dos casos particulares.

Por una parte tenemos la T3. La oposición de las palabras-meta en esta tarjeta se realiza entre un sustantivo esdrújulo (*médico*) y un verbo en pretérito absoluto (*medicó*). Como ya indicamos,

ambas palabras deberían ser acentuadas ortográficamente, a diferencia de otras tarjetas donde el acento convencional solo marca una de las dos palabras-meta. Además de esta particularidad, la L1 de esta tarjeta incluye la alternativa lexical *recetó*, más frecuente que el verbo *medicó*, utilizado como palabra-meta en L2.

Por otra parte se encuentra la T4. En este caso, la oposición de las palabras-meta ocurre entre un sustantivo (*plática*) y un verbo en presente del indicativo (*platica*). Esta variación del tiempo verbal tiene efecto sobre el acento tónico y gráfico de la palabra *platica* (3ª persona de la forma del presente del verbo *platicar* que, al tratarse de una palabra grave, no se acentúa ortográficamente).⁴ En consecuencia, la tilde en T4 recae sobre el sustantivo. En otras tarjetas es distinto: los verbos reciben la marca del acento ortográfico porque la oposición de homógrafos ocurre entre un sustantivo y un verbo en pretérito absoluto (*canto / cantó; cerro / cerró; médico / medicó; libro / libró*).

Al cruzar la cantidad de tildes convencionales con el desempeño en las lecturas iniciales (cantidad de lecturas correctas de las palabras-meta en contexto), obtenemos cinco grupos diferentes. Como observamos en la Tabla 2, el número total de casos en cada grupo es muy similar.

Grupos	Desempeño		2°	3°	5°	Total
	Lecturas correctas	Marcas correctas				
A	5	3 a 4,5	2	2	8	12
B	5	0 a 2,5	3	3	4	10
C	4	3 a 4	3	4	6	13
D	4	0 a 2,5	6	8	1	15
E	1 a 3	0 a 3,5	6	3	1	10
	Total		20	20	20	60

(Tabla 2) Distribución de los niños en grupos de desempeño en lectura y marcación, valores absolutos

4 En México el verbo *platicar* es tan frecuente como conversar en Argentina.

Los grupos A y C indican buen desempeño tanto en lectura como en atildación; ambos grupos concentran 25 niños (mayoritariamente de 6° grado). Por el contrario, los grupos B y D indican

buen desempeño en lectura pero muy bajo desempeño en atildación. En estos dos grupos se encuentran otros 25 niños. Queda un grupo de 10 niños (grupo E, en su mayoría de 2° grado) con bajo desempeño en ambas tareas (incorporamos a este grupo un caso discrepante que llega a resultados medios en atildación).

Como ya señalamos antes, la ausencia de tilde no impide una lectura correcta, pero esta lectura no conlleva, necesariamente, una marcación convencional. Es decir, solo la mitad de los niños que realizan lecturas iniciales correctas (valores 4 y 5) se encuentran en los grupos con altos puntajes de atildación (grupos A y C). De esta manera podemos aseverar que la lectura inicial no permite predecir el desempeño en la marcación. En la Tabla 2 solo estamos atendiendo al resultado final. Veamos ahora algunas particularidades sobre el proceso previo a estos resultados finales.

6. Ejemplos de dificultades en el proceso de acentuación gráfica

Presentamos aquí el resumen del recorrido de tres parejas, de distintos grados, para dar una idea de lo que ocurre antes de tomar una decisión final, así como de la dificultad para considerar todas las variables involucradas (marcación + justificación; discusión; modificación de la marcación y/o de la justificación, etc.).

Diana y Samuel (2°)

Diana y Samuel de 2° grado, como pareja, mantuvieron una dinámica que denominamos *en paralelo*; esto es, si bien escuchaban con atención lo que decía el otro, no se sentían obligados a tomar en cuenta lo realizado o justificado por su compañero.

Como se puede ver en la Figura 1 Diana solo tuvo dos lecturas iniciales incorrectas (resaltadas con sombreado gris) y ninguna tilde correcta en palabras-meta. Ella solo marcó dos acentos a lo largo de la tarea. El primero, en *cánto* en L1 aludiendo a una instrucción escolar: *es cuando lleva una vocal /y una letra /y por eso lo puse en (an)ᶑ*.

Samuel, por su parte, tiene correctas las cinco lecturas iniciales. Durante el proceso de marcación, inicia haciendo relecturas enfáticas de las palabras-meta para poder justificar su acento diferenciador; es entonces cuando comienzan a introducir el término *fuerte*, aludiendo a aspectos fónicos. En total, tiene tres tildes correctas en L2. El total de marcaciones sugiere que Samuel se está guiando por un criterio gráfico, predominantemente: la tilde se pone sobre la última vocal.

Nombre	canto	cantó	cerro	cerró	médico	medicó	plática	platica	libro	libró
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
Diana	cánto	∅	∅	∅	∅	medico	atención	∅	∅	∅
Samuel	cantó	∅	∅	cerró	∅	medicó	atención	platicá	∅	libró

(Figura 1) Marcaciones finales de Diana y Samuel (2°)

5 Los paréntesis indican vocales aisladas o fragmentos del texto en las tarjetas. Por ejemplo: *(me) suena fuerte, (o) lleva acento, (él) no me suena.*

A partir de T2, Samuel comienza a aludir también a los significados de las palabras para justificar sus tildes: *cerró de cerrar [...] y el cerro / de montaña*. Por su parte, Diana se vuelve muy cautelosa con los acentos pues parece desconfiar de su repercusión fónica: *es que suena muy fuerte como si dijeras / como si tuviera una (s) / así fuerte [con énfasis]*.

Al llegar a T3, Diana decide prescindir de las tildes y opta por subrayar en L2: *yo le entiendo porque / el médico / me recetó jarabe / a la niña / sí a la niña / la medicó con pastillas [...] yo le voy a poner una rayita nada más / aquí / toda la palabra / es que / como la palabra no lleva acento / quiero hacerle así una rayita / diciendo que es diferente*. En un momento dado, los niños logran explicitar mejor qué entienden por “sonar fuerte”. Samuel dice: *como que / en lugar de que fuera una (o) le pone otra / la hace más larga*. Y Diana asiente: *si / le pongo como que una doble (o)*.

En T4, la única tarjeta en que ninguno de los homógrafos debería marcarse en vocal final, se vuelve evidente que Samuel parece estar siguiendo un patrón de marcación en las palabras-meta de la L2 en su última vocal, lo cual de hecho fue bastante recurrente en esta tarjeta (19 de 60 chicos marcaron *platicá*, es decir, casi una tercera parte). Lo interesante en esta parte es que Diana, tan cautelosa con los acentos en las tarjetas previas, marca *atención* sin dudar *porque / en / (n) y (o) / como León / lleva acento también / y la maestra también nos dijo así*.

A pesar de que los chicos están convencidos del papel de la sonoridad en la marcación de los acentos y de que la mayoría de sus comentarios han girado en torno a eso, es innegable que, cuando una pista gráfica aparece, les facilita mucho la tarea. En este sentido, cabría cuestionar si el primer acento de Diana en (an) de *cánto* haya sido por homologar esta “norma” ortográfica entre (on) y (an).

En T5 Diana deja su tarjeta sin marcar aludiendo a que las palabras-meta significan lo mismo aunque, cuando intenta ahondar en ello aislando las palabras, se nota claramente que entiende la diferencia entre ellas (pues propone cambiar L2 a *el guerrero empezó una batalla*).

Sofía y Cristian (3°)

Esta pareja fue una de las que más tildes marcaron, pero para llegar a las marcas finales que aparecen en la Figura 2 tuvieron que pasar por varios intentos. Al principio su dinámica era bastante equilibrada, colaboraban y se escuchaban entre sí, pero eso cambió conforme avanzaba la entrevista. Con respecto a la lectura inicial, Sofía tuvo cuatro lecturas correctas y Cristian tuvo apenas tres.

En T1, Sofía y Cristian señalan como pragmáticamente incorrecta el enunciado escrito en L2 *porque la maestra cantó y los que deben cantar son los alumnos*. Más adelante, Cristian señala que L2 es pasado y L1 es presente, pero eso no les da pistas para marcar.

Cristian duda sobre marcar también la palabra meta en L1 *porque esta también es la misma*. Los chicos probaron acentos en *cláse* en ambas líneas, además de otro en *cánto* en L1. Volvieron a leer tratando de hacer énfasis en las palabras ya tildadas, pero terminaron por tacharlos porque *sin el acento suena bien*. Mientras que los acentos en *cantó* se quedaron *porque sonaba fuerte*, según Cristian.

Nombre	canto cantó		cerro cerró		médico medicó		plática platica		libro libró	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
Sofía	ø	cantó	caminó cérrro peligroso	choqué cerró caminó	médico recetó jarábe	medicó pastillas	poné atención plática	siempre platica múcho	história interesánte	grán batálla
Cristian	ø	cantó	caminó cérrro	choqué cerró caminó	recetó jarábe	médico pastillas	póné atención plática	múcho	história interesanté	batálla

(Figura 2) Marcaciones finales de Diana y Samuel (2°)

En T2, Sofía continúa aludiendo a que los acentos se marcan *porque suena fuerte*; a su vez, Cristian trae a colación la diferencia de significado: *es porque hablan de otra cosa*. A pesar de estas declaraciones, los chicos cambiaron en varias ocasiones las tildes que marcaron, como si estuvieran explorando (Cristian incluso probó a poner tilde en cada vocal de la palabra *camino*).

A partir de aquí y durante el resto de la entrevista, ambos chicos usaron el procedimiento de leer y releer en voz alta las palabras de forma silabeada y de manera enfática. Esto quizá explique el cambio en su dinámica de pareja: el repetir silabeando es una tarea individual que no incita a los intercambios.

La sílaba tónica solo se puede localizar en contraste con las átonas dentro de la unidad palabra. Pero al dividir en sílabas se esfuma la sílaba tónica porque todas las sílabas reciben el mismo acento, dejando a los chicos sin una pista clara de dónde marcar, lo que es evidente a lo largo de la entrevista.

En T2 surgen además otras reflexiones que son de interés. Sofía y Cristian sabían que debían marcar en alguna de las palabras-meta, pero, en esta ocasión, dichas palabras tenían algo que les dificultó un poco más la tarea: la doble erre. Ambos sabían que las palabras significaban cosas diferentes, pero de igual manera, como sostenían desde T1, sabían que la marca del acento se relaciona con un aspecto de sonoridad. Cristian, sobre L2 dice:

cerró / suena fuerte porque tiene las dos erres / cerró / suena fuerte por eso. Sofía agrega, en voz baja: no lleva acento entonces. Cristian completa su idea: si no tuviera las dos erres / sonara cerro / cero [con vibrante simple].

Otra de las tildes que llama la atención es en la palabra *choqué*. Al pedirles que intentaran explicar en qué se estaban fijando, Cristian dijo: *choqué / si le quitamos (cho) dice / le pusiéramos acento en la (e)*. Y Sofía completa: *al choque / (que) lleva acento en la (e) / en alguna de esas*. Es visible la dificultad de los niños para hablar de este asunto. Parecen recordar una palabra gráfica muy presente en el contexto escolar: el interrogativo o imperativo *qué*.

Por un momento consideraron que la tilde correspondía a la (o): *como ya lo unimos con (cho) lleva acento en la (o)*. Esto hubiera correspondido con la sílaba tónica de la palabra; sin embargo, una nueva lectura silabeada los convenció de dejar la marca en la última vocal (*choqué*).

En T3, la dinámica de la pareja comienza a individualizarse más. En esta tarjeta hay apenas un cambio en la marcación por parte de Cristian. Los comentarios sobre las marcas nuevamente aluden a que *no son lo mismo* y a un recuerdo de la forma gráfica de la palabra.

Además de los acentos sobre los homógrafos y el de *atención*, los niños marcaron palabras como *siempre* y *múcho*, lo cual parece corresponder a acentos enfáticos y no léxicos; algo similar ocurre en T5 con palabras como *grán* o *interesanté*. Se trata, pues, de palabras que pueden recibir un énfasis particular en la elocución.

Karina y Emilio (5°)

Karina y Emilio, de 5° grado, sostuvieron una dinámica de pareja que pasó de tener a un miembro dominante (Emilio en este

caso) a ser más equilibrada en cuanto a participación y escucha entre los compañeros. Las lecturas iniciales de ambos chicos son todas correctas.

Como se puede apreciar en la Figura 3, los chicos no tildaron en L1. Sin embargo, dado que antes de tomar dicha decisión habían mostrado tener nociones sobre la tilde, se les pidió que trataran de justificarse, a lo que Emilio contestó: *es que como que la conjugación / bueno el / de que como son diferentes palabras / por la que está rodeada / entonces como que la leímos diferente para que tenga más sentido la oración // es que de por sí ya se puede notar la diferencia.*

Emilio se apoya en el contexto oracional para interpretar los homógrafos, sin necesidad de otras marcas, lo que puede resultar motivo suficiente para no necesitar usar la tilde. El abstenerse de marcar no necesariamente es señal de indiferencia ante el problema presentado, sino que puede ser resultado de una seria consideración sobre la cuestión.

Nombre	canto	cantó	cerro	cerró	médico	medicó	plática	platica	libro	libró
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
Karina	∅	∅	∅	Cerró	médico	∅	atención plática	∅	história	libró
Emilio	∅	∅	∅	Cerró	médico	medicó	atención plática	∅	história	libró

(Figura 3) Marcaciones finales de Karina y Emilio (5°)

En T2, Karina expresa una inquietud parecida a la de Sofía y Cristian a partir de la doble erre, sin embargo, su compañero desestima esa inquietud ya que *no es que la doble erre haga sonar más que / que suene más fuerte / sino que es el acento.* Además de

que, agrega, es / un verbo / cerró / entonces según yo / lo mismo de que los verbos llevan acento en la (o) / bueno / los verbos en pasado.

En T3, Emilio expresa bastante bien la diferencia entre las palabras-meta: *médico supongo que se refiere al sustantivo / de doctor / médico / y a la niña la medicó / entonces sería como el verbo / medicó.*

En T4, Emilio vuelve a explicar la diferencia entre las palabras-meta: *platica se refiere al verbo de platicar / y plática / de un discurso o algo.* Marcan también la palabra *atención* y, como ocurre con muchos de sus compañeros, esta tilde es justificada porque *siempre las palabras que terminaban en (on) / llevan acento.*

Emilio expresa, además, una duda sobre si *mucho* debería marcarse con un acento gráfico, ya que también tiene *sílaba tónica*; sin embargo, aludiendo a su memoria visual, no recuerdan que esa palabra lleve acento, de manera que deciden no marcar.

Finalmente, en T5 los chicos no tuvieron mayor problema para marcar *libró* en L2. Es Emilio quien, nuevamente, diferencia los significados. La parte complicada aquí y que resulta de gran interés, es la decisión de marcar *história*.

Aunque es Karina la que marca dicha tilde primero, es su compañero quien respalda la decisión: *sí lleva / his-tó-ria / aparte (toria) es la sílaba tónica.* En lecturas sucesivas la palabra se hace tetrasílaba (*his-to-ri-a*). Este caso nos pone en alerta sobre las dificultades que introduce el diptongo, un caso especial de la silabización de palabras.

Mostrar el comportamiento de una pareja de cada grado no tiene el propósito de intentar trazar una línea evolutiva, sino, apenas, dar una idea de los aspectos en los que los niños se fijan y de qué manera ponen en juego la información de la que disponen, y lo difícil de la marcación gráfica.

7. Aspectos positivos del diseño de entrevistas

En lo que respecta al diseño de la situación de investigación, resultó provechoso plantear una tarea en la que se puede “interferir” puesto que brindó la oportunidad de asistir a una teoría en acción (Ferreiro, 1999); de la misma manera, solicitar a los niños que intentaran justificar sus decisiones fue importante para rebasar la dicotomía correcto/ incorrecto, tan común al hablar de ortografía.

Asimismo, el trabajo por parejas fue de suma importancia, pues ayudó a los niños a centrarse en diferentes aspectos del problema y a tratar de justificar sus decisiones, en casos de discrepancia entre ellos, sin necesidad de recurrir a las clásicas “contra-su-gerencias” del diseño original piagetiano.

Aunque todos los chicos demostraron conocer algo sobre el acento, eso no aseguró nada respecto de su desempeño al tildar. Poder recordar y verbalizar cierta información no necesariamente conduce a ponerla en acción.

El proceso de atildación exige un ir y venir entre la consideración aislada de las unidades sílabas (en la que recae el acento), y las unidades palabras —que sirven de referencia— (RAE, 2010), dentro de la cadena hablada.

Los chicos tienen muchas razones para dudar cuando se ocupan de todas las palabras escritas. ¿Qué es lo fuerte que se marca? Si leo algo “fuerte” ¿se debe marcar? ¿Dónde?

Aunque el comportamiento de los niños no es homogéneo (ni por grados ni por grupos de desempeño), realizan serios esfuerzos para reflexionar sobre la tonicidad y la atildación, focalizando en las diferencias de significado, las diferencias de sonoridad, las

normas ortográficas o instrucciones escolares de las que tienen información.

Detrás de la pequeña marca gráfica del acento hay una gran cantidad de variables que, en el acercamiento al estudio de la misma, abre nuevas interrogantes aún por resolver. Finalmente, ¿qué tan imprescindible es dicha marca? Al atrevernos a pedir a los niños que leyeran en voz alta enunciados escritos sin los acentos ortográficos, pusimos de manifiesto que el contexto oracional sirve de pista segura para acentuar de manera diferencial homógrafos, a pesar de las recomendaciones de la RAE. Esto abre otro debate que es prematuro iniciar aquí. Solo se trata de alertar sobre las múltiples consecuencias de datos aparentemente “ingenuos” de las reflexiones infantiles.

8. La sílaba tónica: del saber-hacer al poder pensar-sobre

En el proceso de adquisición de la lengua oral las palabras se van adquiriendo con su acentuación propia. Incluso las invenciones de palabras que se registran entre 3 y 5 años presentan la sílaba tónica en lugares adecuados (por ej., *escopetería*, como lugar donde se compran escopetas). También la regularización espontánea de verbos irregulares se realiza con la sílaba tónica bien ubicada (por ej., *cabió*, en lugar de *cupó*, pretérito del verbo *cabere*).

Antes de empezar el aprendizaje de la escritura los niños saben muy bien, a nivel práctico, recortar las emisiones en sílabas. Más aún: un momento muy importante de la evolución es el caracterizado por la “hipótesis silábica”, según la cual cada letra

escrita debe corresponder a una sílaba de la emisión oral. Pero los niños entrevistados para esta investigación no logran encontrar la sílaba tónica para marcarla de alguna manera.

En esta marcación hay una primera dificultad: hablamos de la sílaba tónica pero la marca gráfica no se aplica a toda la sílaba sino apenas a la vocal de dicha sílaba. Que la tilde va en vocales y no en consonantes es un saber escolar que todos los niños entrevistados recuerdan y aplican. (Apenas registramos un caso de intento de tildar una consonante, inmediatamente corregido por la pareja.) Pero varios niños parecen seguir pistas gráficas para identificar la vocal que podría llevar tilde. Una de esas pistas es: la última vocal de la palabra. En esos casos, tildan bien todas las formas verbales (pretéritos) pero en la T4 tildan *platicá* a pesar de haber leído esta palabra con acento grave (verbo en presente).

Varios niños aludieron a reglas o procedimientos de origen escolar para encontrar la sílaba tónica. Todos estos procedimientos tienen en común el descomponer la palabra en sílabas y repetirla varias veces para que, de esta repetición, surja la diferencia en intensidad, la famosa “sílaba fuerte”. Estos procedimientos son una trampa fatal ya que, al descomponer la palabra en sílabas, todas las sílabas tienen el mismo acento. Encontrar la famosa sílaba tónica a través de estos procedimientos es, pues, entrar en un callejón sin salida. La escuela pretende ayudar, pero lo hace de la peor manera posible.

El objetivo de este trabajo no es resolver cuestiones de intervención didáctica. Sin duda alguna, como otros trabajos lo han señalado, hay que apuntar a procesos de toma de conciencia de saberes pre-conscientes que ya están operando en las primeras etapas de adquisición del lenguaje oral. Pero el pasaje de los saberes inconscientes al nivel de conceptos operativos no es tarea simple.

En este caso, como en otros estudiados por Piaget (1974), se trata de una verdadera construcción conceptual cuyos momentos sucesivos aún requieren ser investigados. En todo caso, un dato novedoso y sumamente importante de esta investigación es el haber puesto de manifiesto que, ya desde los 7 años, los niños leen adecuadamente enunciados escritos sin las tildes ortográficas. Esa lectura correcta es función de una interpretación de lo escrito que se apoya en las competencias lingüísticas de estos hablantes. Esto les permite predecir, en función del contexto, si la secuencia gráfica que están leyendo corresponde a un sustantivo o a un verbo. Pero eso no es suficiente para una toma de conciencia de la sílaba tónica ni, menos aún, para comprender las ocasiones donde su marcación es ortográfica.

Bibliografía

BACKHOFF, E., PEON, M., ANDRADE, E. y RIVERA, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

BÁEZ, G. E. (2000). Errores de acentuación gráfica más frecuentes en escolares de 6º de primaria en el DF. *Lingüística Mexicana*, 1(1), 127-142.

CALLAHAN, L. (2008). El uso del acento ortográfico en el español de los Estados Unidos, América Latina y España: normas periodísticas. *Itinerario*, 7, 187-198.

CEBALLOS, R. (2013). *El papel del desarrollo lingüístico infantil: segmentación y acentuación* (Tesis de Doctorado). El Colegio de México, México.

FERREIRO, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

FERREIRO, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

GONZÁLEZ, B. (2003). Problemas de acentuación en el español actual. *Interlingüística*, 14, 489-496.

HUALDE, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. New York: Cambridge University Press.

JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, G., DEFIOR, S. y SERRANO, F. (2008). Fijó y dujó: ¿cómo influye el valor léxico en la adquisición de la tilde? En R. Monroy y A. Sánchez (Eds.), *25 Años de lingüística aplicada en España: hitos y retos* (pp. 847-853). Murcia: Editum.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.

NEBRIJA, A. (1492 /2014). *Gramática de la lengua castellana*. México: Academia Mexicana de la Lengua.

Real Academia Española (1741). *Orthographia española*. Madrid: Imprenta de la Real Academia Española. Recuperado de http://www.rae.es/sites/default/files/Ortografia_RAE_1741_reducida.pdf

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

RICO, D. y VERNON, S. (2011). El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon y M. Alvarado (Coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 71-87). México: Porrúa y Universidad Autónoma de Querétaro.

SONI, P. y VERNON, S. (2018). La representación del acento en escritores principiantes muy jóvenes. Bellaterra. *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 35-53.

SOTOMAYOR, C., MOLINA, D., BEDWELL, P. y HERNÁNDEZ, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131.

VACA, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura* (Tesis de Maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

VERNON, S. y ALVARADO, M. (2013). El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 141-157.

WALKER, O., MÁRQUEZ, M. L. y ESPINOSA, G. (1985). *El sistema de acentuación gráfica de la lengua castellana*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

WELLS, J. C. (2000). Orthographic diacritics and multilingual computing. *Language Problems & Language Planning*, 24(3), 249-272.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, S.R. (1995). *A-morphous morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANDERSON, S. R. (2015). The morpheme: Its nature and use. En *The Oxford handbook of inflection* (pp. 11-33). Oxford: Oxford University Press.
- ANIS, J. (1983). Pour une graphématique autonome. *Langue Française*, 59, 31-44.
- APEL, K. y LAWRENCE, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1312-1327.
- ARONOFF, M. y FUEDEMAN, K. (2011). *What is morphology?* Oxford: Blackwell.
- BACKHOFF, E., PEON, M., ANDRADE, E. y RIVERA, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- BÁEZ, G. E. (2000). Errores de acentuación gráfica más frecuentes en escolares de 6° de primaria en el DF. *Lingüística Mexicana*, 1(1), 117-142.
- BAEZ, M. (2009). *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- BAEZ, M. y FERREIRO, E. (2008). Los niños como editores de un texto publicitario. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 26(47), 33-52. [Versión revisada en El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación. México: Siglo XXI, 2013.]
- BENEROSO, L. (2013). La puntuación como contenido significativo en la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis, propuesta didáctica y confirmación experimental. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista.linguistica/files/articulosPDF/articulo_531745b851b2c.pdf

- BENITO LOBO, J. A. (1992). *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen.
- BESSONNAT, D. (1991). Enseigner la ... 'ponctuation' ? (j). *Pratiques*, 70, 9-45.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- CALEFFI, P. (2015). The 'hashtag': A new word or a new rule? SKASE. *Journal of Theoretical Linguistics*, 12(2), 46-69.
- CALLAHAN, L. (2008). El uso del acento ortográfico en el español de los Estados Unidos, América Latina y España: normas periodísticas. *Itinerario*, 7, 187-198.
- CARLISLE, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- CASTEDO, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- CATACH N. (1980). La ponctuation. *Langue Française*, 45, 16-27.
- CATACH, N. (1994). *La ponctuation* (Collection *Que sais-je?*, n° 2818). Paris: Presses Universitaires de France.
- CEBALLOS, R. (2013). *El papel del desarrollo lingüístico infantil: segmentación y acentuación* (Tesis de Doctorado). El Colegio de México, México.
- CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours*. Paris: Hachette.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CHARTIER, R. (1995). *Forms and meanings*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- CHARTIER, R. (1999). *Publishing drama in early modern Europe*. London: The British Library.
- CHARTIER, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- CHEVALIER, J. (1988). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Larousse.
- COLIGNON, J-P. (1993). *Un point, c'est tout! La ponctuation efficace*. Montréal: Les Éditions du Boréal.

D'ALESSIO, J. y JAICHENCO, V. (2016). Acerca del rol de la morfología derivativa en la lectura: investigaciones psicolingüísticas en español. *Signo y Seña*, 29, 235-251.

DAMOURETTE, J. (1939). *Traité moderne de ponctuation*. Paris: Larousse.

DÁVALOS, A. (2016). *La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

DÁVALOS, A. y FERREIRO, E. (2017). ¿Pueden los niños de primaria reflexionar y argumentar sobre la puntuación? En F. Rossi y C. Pontecorvo (a cura di), *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative* (pp. 41-56). Roma: Valore Italiano.

DEACON, H. y BRYANT, P. (2005). The strength of children's knowledge of the role of roots in the spelling of derived words. *Journal of Child Language*, 32(2), 375-389.

DEACON, H. y BRYANT, P. (2006). This turnip's is not for turning: Children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 567-575.

ECO, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

ECO, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milan: Bompiani. [Traducción al español *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen, 1996].

EDELSKY, C. (1983). Segmentation and punctuation: Developmental data from young writers in a bilingual program. *Research in the Teaching of English*, 17(2), 135-156.

ERVIN, S. (1964). Imitation and structural change in children's language. En E. H. Lenneberg (Ed.), *New directions in the study of language* (pp. 163-189). Cambridge: M.I.T. Press.

ESPIÑOZA, D. (2011). *Nociones infantiles sobre el uso y la función de la puntuación en un texto narrativo con discurso directo e indirecto* (Tesis de Maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

FERREIRO, E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer, *Journal of Education*, 160, 20-31.

FERREIRO, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

- FERREIRO, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 25-37.
- FERREIRO, E. (2002). Escritura y oralidad, unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En M. Carretero y J.A. Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos de conocimiento y contenidos específicos* (vol. 2, pp. 243-266). Buenos Aires: Paidós.
- FERREIRO, E. (2019). Prospectivas en alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-36.
- FERREIRO, E. y KRISCAUTZKY, M. (2003). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños a la poesía tradicional. *Rivista de Psicolinguistica Applicata*, 3(1), 91-107. [Versión revisada en *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI, 2013.]
- FERREIRO, E. y PONTECORVO, C. (1999). Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. *Learning and Instruction*, 9(6), 543-564.
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO, N. y GARCÍA-HIDALGO, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FIGUERAS, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- FIGUERAS, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *Revista Normas*, 4, 135-160.
- FREHNER, C. (2008). *Email, SMS, MMS. The linguistic creativity of asynchronous discourse in the new media age*. Berlin: Peter Lang.
- FRENK, M. (2005). *Entre la voz y el silencio. La lectura en tiempos de Cervantes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FRUYT, M. y REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (1990). La notion de mot en latin et dans d'autres langues indo-européennes anciennes. *Modèles linguistiques*, 12(1), 21-46.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses

Universitaires de France.

GONZÁLEZ, B. (2003). Problemas de acentuación en el español actual. *Interlingüística*, 14, 489-496.

HALL, N. (1996). Learning about punctuation: An introduction and overview. En N. Hall y A. Robinson (Eds.), *Learning about punctuation* (pp. 5-36). Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.

HALL, N. (1999). Young children's use of graphic punctuation. *Language and Education*, 13(3), 178-193.

HALLIDAY, M.A. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Baltimore.

HOHN, W. y EHRI, L. (1983). Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skills? *Journal of Educational Psychology*, 75, 752-762.

HUALDE, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. New York: Cambridge University Press.

INHELDER, B. y PIAGET, J. (1955/1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, G., DEFIOR, S. y SERRANO, F. (2008). Fijó y dujó: ¿cómo influye el valor léxico en la adquisición de la tilde? En R. Monroy y A. Sánchez (Eds.), *25 Años de lingüística aplicada en España: hitos y retos* (pp. 847-853). Murcia: Editum.

KATO, Y., UEDA, A., OZAKI, K. y MUKAIGAWA, Y. (1998). Japanese preschoolers' theories about the hiragana system of writing. *Linguistics and Education*, 10(2), 219-232.

KEMP, N. y BRYANT, P. (2003). Do bees buzz? Rule-based and frequency-based knowledge in learning to spell plural -s. *Child Development*, 74(1), 63-74.

LARA, L. F. (2006). *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.

LAURENCE, J. (1992). *Grammaire française fondamentale*. Canada: Guérin.

LÁZARO MORA, F. A. (1999). La derivación adjetiva. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4645-4682). Madrid: Espasa.

LEAL, T. y GUIMARÃES, G. (2002). Por que é tão difícil ensinar a pontuar? *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 129-146.

LEMAÎTRE, B. (1999). Comment faire pour ponctuer un texte? Représentation et procédures d'élèves de CE1. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 23, 5-23. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/spi-ra_0994-3722_1999_num_23_1_1537

LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

LIBERMAN, I., SHANKWEILER, D., FISCHER, F. y CARTER, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

MANN, N. (2003). Point counterpoint: teaching punctuation as information. *College Composition and Communication*, 54(3), 359-393.

MANNING, M., MANNING, G., LONG, R. y KAMII, C. (1993). Preschoolers' conjectures about segments of a written sentence. *Journal of Research in Childhood Education*, 8(1), 5-11.

MANNING, M., MANNING, G., LONG, R. y KAMII, C. (1995). Development of kindergartners' ideas about what is written in a written sentence. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 29-36.

MARSÁ, F. (1986). *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona: Ariel.

MARTIN GARCIA, J. y VARELA ORTEGA, S. (1999). La prefijación. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4993-5040). Madrid: Espasa.

MARTINET, A. (1966). *Le mot. En Problèmes du langage* (pp. 39-53), París: Gallimard.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.

MESCHONNIC, H. (2000). La ponctuation, graphie du temps et de la voix. *La Licorne*, 52, 289-294.

MORAIS, J., ALEGRIA, J. y CONTENT, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(5), 415-438.

MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. y BERTELSON, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

MÖLLER, M. A. (2010). *Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

MÖLLER, M. A. y FERREIRO, E. (2013). El diálogo en las historietas. ¿Cómo elegir la puntuación apropiada? En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación* (pp. 200-217). México: Siglo XXI.

NEBRIJA, A. (1492 / 2014). *Gramática de la lengua castellana* (Edición crítica). México: Academia Mexicana de la Lengua.

NOGUÉ, N. (2010). La puntuación de los escritos académicos de los estudiantes universitarios. *Journal of Applied Linguistics*, 159, 27-51.

NUNBERG, G. (1990). *The linguistics of punctuation*. Stanford: Center for the Study of Language and Information (CSLI), Stanford University.

NUNES, T. y BRYANT, P. (2006). *Improving literacy trough teaching morphemes*. London: Routledge & Kegan Paul.

PARKES, M.B. (1993). *Pause and effect. An introduction to the history of punctuation in the West*. Berkeley: University of California Press y Cambridge: Cambridge University Press.

PENA, J. (1995). Sobre la definición del morfema. *Lingüística Española Actual*, 17(2), 129-142.

PENA, J. (2000). Formación de palabras. En M. Álvarez López (Dir.), *Introducción a la lingüística española* (cap. 12, pp. 235-253). Barcelona: Ariel.

PÉREZ PEREIRA, M. y SINGER, D. (1984). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 205-221.

PETERS, J. (2000). *Theatre of the book 1480-1880. Print, text, and performance in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

PÉTILLON-BOUCHERON, S. (2003). *Les détours de la langue. Etude sur la parenthèse et le tiret double*. Louvain: Peeters.

PIAGET, J. (1926/1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

PIAGET, J. (1974/1976). *Prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France [Traducción al español *La toma de conciencia*, Madrid: Morata, 1976].

PUERTAS, R. (2018). *Reflexiones metalingüísticas de niños de primaria sobre algunos*

morfemas derivativos del español (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

RAINER, F. (1999). La derivación adjetival. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4595-4644). Madrid: Espasa.

READ, C., ZHANG, Y., NIE, H. y DING, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.

Real Academia Española (1741). *Orthographia española*. Madrid: Imprenta de la Real Academia Española.

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

RENDÓN, D. y CARRILLO, S. (2008). *La puntuación en el discurso escrito de los estudiantes de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira* (Tesis de Doctorado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

RICO, D. y VERNON, S. (2011). El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon y M. Alvarado (Coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 71-87). México: Porrúa y Universidad Autónoma de Querétaro.

RODRÍGUEZ, M. (2018). *Modificación de palabras orales por agregado de morfemas en niños preescolares* (Tesis de Maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

RODRÍGUEZ, F. y RIDAO, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, 48(1), 147-169.

ROJAS, H. (2011). *El uso de la puntuación en estudiantes chilenos. Una aproximación descriptiva desde el análisis del discurso* (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Chile.

ROMERO, L. (1991). Lo individual y lo colectivo en la puntuación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 36(144), 143-153.

ROSELLÓ, J. (2011). *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria* (Tesis de Doctorado). Universitat de València, España.

RUEDA, M. y MEDINA, S. (2018). El papel de la conciencia morfológica en la

explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 703-732.

SAENGER, P. (1997). *Space between words. The origins of silent reading*. California: Stanford University Press.

SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. (2004). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. *Revista Educación*, 28(2), 233-254.

SANTIAGO LACUESTA, R. y BUSTOS GISBERT, E. (1999). La derivación nominal. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4683-4756). Madrid: Espasa.

SINGSON, M., MAHONY, D. y MANN, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.

SONI, P. y VERNON, S. (2018). La representación del acento en escritores principiantes muy jóvenes. Bellaterra. *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 35-53.

SOTOMAYOR, C., MOLINA, D., BEDWELL, P. y HERNÁNDEZ, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131.

SYME, H. (2008). Unediting the margin: Jonson, Marston, and the theatrical page. English in *Literary Renaissance*, 38(1), 142-171.

TEUBAL, E., PONTECORVO, C. y ZAZZERRA, I. (2017). Testi grafici: strumenti per potenziare la capacità cognitive di bambini dai 3 ai 5 anni. En F. Rossi y C. Pontecorvo (a cura di), *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative* (pp. 11-26). Roma: Valore Italiano.

TREIMAN, R. y ZUKOWSKI, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. Brady y D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

TOURNIER, C. (1980). Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours. *Langue Française*, 45, 28-40.

VACA, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura* (Tesis de Maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

- VARELA ORTEGA, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.
- VÉDÉNINA L. (1980). La triple fonction de la ponctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique. *Langue Française*, 45, 60-66.
- VÉDÉNINA, L. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Paris: Peeters-Selaf.
- VELÁZQUEZ, A. (2017). *Modalidades de reflexión morfológica en niños de primaria* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- VELÁZQUEZ, A. y FERREIRO, E. (2015). Acercamiento a los procesos de toma de conciencia morfológica en niños hispanohablantes: el caso de re-, des-, -cion y -mente. *Rassegna di Psicologia*, 23(2), 61-77.
- VERNON, S. y ALVARADO, M. (2013). El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 141-157.
- VERNON, S. y FERREIRO, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.
- WALKER, O., MÁRQUEZ, M. L. y ESPINOSA, G. (1985) *El sistema de acentuación gráfica de la lengua castellana*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- WELLS, J. C. (2000). Orthographic diacritics and multilingual computing. *Language Problems & Language Planning*, 24(3), 249-272.
- WILDE, S. (1987). *An analysis of the development of spelling and punctuation in selected third and fourth grade children* (Tesis de Doctorado). University of Arizona, Estados Unidos.
- ZAMUDIO, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México.

